UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRO-REITORIA E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO PAULO ALEXANDRINO NOGUEIRA

NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DA BNCC AOS SABERES DISCENTES

ORIENTADOR: PROF. DR. ANDRÉ VICTOR CAVALCANTI SEAL DA CUNHA

Mossoró - RN
2024

JOÃO PAULO ALEXANDRINO NOGUEIRA

NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DA BNCC AOS SABERES DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

Mossoró – RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A382n Alexandrino Nogueira, João Paulo
NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DA BNCC AOS SABERES DISCENTES. / João Paulo Alexandrino Nogueira. - UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2024.
237p.

Orientador(a): Prof. Dr. André Cavalcanti Seal da Cunha.
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Ditadura Civil-Militar; Apropriação; Representação; Narrativas.. I. Cunha, André Cavalcanti Seal da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JOÃO PAULO ALEXANDRINO NOGUEIRA

NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DA BNCC AOS SABERES DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 26 de julho de 2024

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRE VICTOR CAVALCANTI SEAL DA CUNHA
Data: 14/08/2024 23:29:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (ProfHistória – UERN)

Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
ISAIDE BANDEIRA DA SILVA
Data: 15/08/2024 12:30:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profª. Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE / ProfHistória – UERN)

Menbro Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRE MENDES SALLES
Data: 14/08/2024 23:32:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. André Mendes Salles (ProfHistória – UFPE)

Menbro Externo

Mossoró - RN

2024

Numa Ditadura, não daria para fazer uma passeata pela Democracia. Na Democracia, você pode fazer uma passeata pedindo a Ditadura.

Mário Sérgio Cortella

AGRADECIMENTOS

Neste momento, reconhecer e praticar a gratidão representa um presente valioso para mim. Em meio a um cenário marcado pelo obscurantismo, autoritarismo, retrocessos sociais e negação da ciência, a capacidade de expressar gratidão permite perceber que, mesmo diante de tantos desafios, há ainda beleza ao nosso redor.

Quero expressar minha sincera gratidão ao PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em Ensino de História) da UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte). Este programa ofereceu a oportunidade para professores de História de todo o país retornarem à universidade, reavivarem o interesse pelos estudos acadêmicos, atualizarem-se com novas ideias, aprofundarem-se em teorias, compartilharem experiências com colegas e iniciarem novas pesquisas. Além disso, permitiu que disponibilizassem suas produções acadêmicas e materiais didáticos para consulta e adaptação. Em especial, gostaria de agradecer ao PPGEH - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UERN e a todos os professores envolvidos, destacando meu orientador, o professor Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, cuja dedicação à orientação foi crucial, oferecendo insights valiosos e orientação cuidadosa.

Meus sinceros agradecimentos também vão para meus colegas de turma, representados por Walbênio Alves, Laércio Pessoa, João Kayo e Jefferson Fernandes, verdadeiros parceiros de jornada que compartilhamos aprendizados e experiências que levarei para sempre.

Não posso deixar de expressar minha gratidão a todos os meus colegas de trabalho, em particular aos professores Geovanne Coelho, Wladimir Damasceno, Otávio Martins e Márcio Rogério por seu constante incentivo ao longo desta jornada, assim como às instituições educacionais com as quais estou vinculado.

Por fim, quero dedicar minha gratidão àqueles que dão significado a tudo isso - os alunos. Ao longo dos últimos vinte anos de carreira, tive o privilégio de conhecer e ensinar inúmeros jovens, cada um com sua própria jornada. Muitos desses alunos tornaram-se amigos, e alguns até colegas de profissão, enquanto outros seguiram outros caminhos em suas vidas. Todos contribuíram para moldar o profissional que sou hoje, e por isso sou profundamente grato.

DEDICATÓRIA

Nesse exato momento, no qual escrevo essa dedicatória, como forma de agradecimento, procuro historicizar o processo que me trouxe até aqui, e retorno à minha infância, adolescência e juventude na casa de meus queridos avós, Vicente Nogueira e Maria José, aos quais devo um pouco do que sou como ser humano. Minha mãe, Maria das Graças, que mesmo diante de todas as adversidades e dificuldades enfrentadas por ser mãe solteira, sempre conseguiu me proporcionar o que era possível e impossível para sua condição financeira. Eles sempre tiveram uma convicção inabalável no poder da educação e nela fizeram seu maior investimento, muitas vezes se privando de satisfazer vontades pessoais em prol da minha educação.

Dedico especialmente à minha mãe, que como professora de carreira nunca desistiu de mim, mesmo eu não tendo sido um adolescente fácil de lidar, fato que confesso sem nenhum orgulho. Minha mãe é uma mulher pequenina no tamanho, mas enorme na força, garra e determinação, e sempre pareceu saber, ou talvez tenha sido pura teimosia ou muito amor, que eu tinha potencial, e de tudo fez, e ainda faz, para me incentivar e apoiar. Portanto, não poderia começar essa dedicatória, de outro modo, que não fosse agradecendo aos meus avós e a minha mãe.

Sem dúvida, toda minha família, em especial minha tia Rosa, certamente tiveram sua contribuição na construção de minha trajetória como pessoa e como profissional, e por esse motivo também a eles, como forma de gratidão, dedico esse trabalho. Muitos não estão mais presentes entre nós fisicamente, mais sempre estarão presentes em nossas vidas com sua positividade e luz.

Reservei esse espaço especial para dedicar esse trabalho a minha companheira Bruna Abreu que desde o momento da inscrição foi minha grande incentivadora. A quem aproveito para agradecer a parceria e paciência que sempre demonstrou comigo nos momentos de angústia, nervosismo e tensão que marcam a trajetória de todos os que se dedicam à realização de um trabalho acadêmico como esse, sobretudo aos que o fazem sem se afastar da sala de aula e de toda a carga laboral que dela advém. Quero dedicar mais essa etapa vencida e agradecer especialmente a ela, Bruna, por ser esse suporte afetivo e psicológico para os momentos mais difíceis, dona do sorriso e do olhar que me acolhem como porto seguro, seja qual for a situação, a pessoa que, ao lado de minha mãe, mais me apoia, incentiva e acredita em minha capacidade. Ao meu filho Paulo Filho, agradeço por ser o instrumento que me motiva a buscar ser melhor e a realizar grandes coisas com sua maturidade e equilíbrio.

Não poderia deixar de dedicar e agradecer aos amigos que a História me deu, aos companheiros de muitas jornadas, com os quais tanto aprendo, não apenas sobre a profissão de historiador ou acerca do ofício de ensinar, mas sobretudo, no que diz respeito à vida, sobre o que acreditamos ser o papel mais relevante do conhecimento histórico, refletir sobre os problemas que nos afligem na contemporaneidade à luz do saber histórico. Dedico esse trabalho aos meus camaradas

Waldejares Silva e Helder Carneiro, e tantos outros aos quais me desculpo por não os citar nominalmente.

Por fim, e não menos importante, gostaria de dedicar esse trabalho a todos e a todas que acreditam na educação, e em especial no ensino de História, como importante instrumento de luta contra as desigualdades, contra todas as formas de injustiça, contra as diversas formas de preconceito e contra todo tipo de opressão e violência. Dedico as reflexões propostas, no contexto desse estudo, aos que assumem o compromisso de fazer uso do conhecimento histórico como instrumento de reflexão, crítica, conscientização e liberdade.

RESUMO

A pesquisa realizou-se no mestrado do PROFHISTÓRIA pela UERN tendo como foco perceber nas narrativas históricas escolares acerca da Ditadura Civil-Militar de 1964 quais são as principais representações construídas sobre o tema. O estudo buscou realizar uma análise abrangente e multifacetada. Para tanto, busca-se um corte transversal passando desde o que é proposto na BNCC, principal documento curricular, tentando entender como suas competências e habilidades para a área de Ciências Humanas tratam da existência da Ditadura no Brasil. O segundo passo, é perceber como o conteúdo é tratado e analisado nos livros de didáticos, tentando entender qual o papel de materiais para a construção das representações do período. Esta metodologia busca não apenas examinar o que é oficialmente proposto nos documentos curriculares e nos livros didáticos, mas também investigar as diferentes perspectivas que emergem das falas dos docentes durante o ensino do tema. E por último, nosso estudo se dedicará a explorar como os discentes assimilam, interpretam e representam o momento histórico da Ditadura Civil-Militar de 1964. Este aspecto é essencial para compreender não apenas o impacto das narrativas escolares na formação da visão dos estudantes sobre o período, mas também como essas representações históricas influenciam sua própria identidade e compreensão do contexto político e social do Brasil contemporâneo. Ao analisar como os alunos internalizam e traduzem os conteúdos ensinados, podemos captar não apenas a eficácia do ensino histórico, mas também as lacunas e desafios na transmissão de uma história complexa e muitas vezes controversa. Isso envolve não apenas examinar o que os alunos retêm como informações históricas, mas também como eles reinterpretam essas informações à luz de suas próprias experiências, valores e influências externas. Para a coleta dos dados, utilizamos testes de sondagem e questionários, juntamente com entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, que junto com as observações de sala de aula serão convertidas em peças protocolares, constituindo nosso corpo documental. Os resultados encontrados nos mostram quais as representações marcam a identidade dos discentes em escolas públicas de Fortaleza, no Ceará, como também nos revelam o papel fundamental desempenhado pelos profesores para desenvolver a compreensão do que realmente foi a Ditadura Civil-Militar que muitos setores políticos e culturais de direita ultraconservadores tentam defender e legitimar o período através de falas nos mais diversos instrumentos culturais.

Palavras-chave: Representações; Apropriações; Narrativas Históricas Escolares; Política.

ABSTRACT

The research was carried out in the PROFHISTÓRIA master's degree at UERN, focusing on understanding in school historical narratives about the Civil-Military Dictatorship of 1964 which are the main representations constructed on the topic. The study sought to conduct a comprehensive and multifaceted analysis. To this end, we seek a cross-section going from what is proposed in the BNCC, the main curricular document, trying to understand how its skills and abilities for the area of Human Sciences deal with the existence of the Dictatorship in Brazil. The second step is to understand how the content is treated and analyzed in textbooks, trying to understand the role of materials in the construction of representations of the period. This methodology seeks not only to examine what is officially proposed in curricular documents and textbooks, but also to investigate the different perspectives that emerge from teachers' statements when teaching the topic. And finally, our study will be dedicated to exploring how students assimilate, interpret and represent the historical moment of the Civil-Military Dictatorship of 1964. This aspect is essential to understand not only the impact of school narratives on the formation of students' vision of the period, but also how these historical representations influence their own identity and understanding of the political and social context of contemporary Brazil. By analyzing how students internalize and translate the content taught, we can capture not only the effectiveness of historical teaching, but also the gaps and challenges in transmitting a complex and often controversial history. This involves not only examining what students retain as historical information, but also how they reinterpret that information in light of their own experiences, values, and external influences. To collect data, we used survey tests and questionnaires, together with semi-structured interviews recorded in audio, which together with classroom observations will be converted into protocol pieces, constituting our documentary body. The results found show us which representations mark the identity of students in public schools in Fortaleza, Ceará, as well as revealing the fundamental role played by teachers in developing an understanding of what the Civil-Military Dictatorship that many political sectors and ultraconservative right-wing culturalists try to defend and legitimize the period through speeches in the most diverse cultural instruments.

Keywords: Representations; Appropriations; School Historical Narratives; Policy

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

IMAGEM 1 – Capa do livro 1 – Pág. 58
IMAGEM 2 – Manual do professor do livro 1 – Pág. 58
IMAGEM 3 – Descrição do Manual do livro 1 – Pág. 59
IMAGEM 4 – Planejamento do livro1 – Pág. 60
IMAGEM 5 – Planejamnto do livro 1 – Pág. 60
IMAGEM 6 – Descrição do Texto Complementar do livro1 – Pág.61
IMAGEM 7 – Atividade Complementar do livro 1 – Pág. 62
IMAGEM 9 – Capa do livro 2 – Pág. 64
IMAGEM 10 – Manual do professor do livro 2 – Pág. 64
IMAGEM 11 – Descrição do Manual do livro 1 – Pág. 65
IMAGEM 12 – Apresentação geral do capítulo 10 do livro 2 – Pág. 66
IMAGEM 13 – Apresentação geral do capítulo 10 do livro 2 – Pág. 67
IMAGEM 14 – Apresentação geral do capítulo 10 do livro 2 – Pág. 68
IMAGEM 15 – Capa do livro 1 – Pág. 72
IMAGEM 16 – Capa do livro 2 – Pág. 73
IMAGEM 17 – Apresentação geral do capítulo 11 do livro 1 – Pág. 74
IMAGEM 18 – Inicio do capítulo 10 do livro 2 – Pág. 75
IMAGEM 19 – Página 201 do livro 2 – Pág. 76
IMAGEM 20 – Página 204 do livro 1 – Pág. 78
IMAGEM 21 – Página 208 do livro 1 – Pág. 79
IMAGEM 22 – Página 211 do livro 1 – Pág. 80
IMAGEM 23 – Página 215 do livro 1 – Pág. 81
IMAGEM 24 – Página 217 do livro 1 – Pág. 82
IMAGEM 25 – Página 200 do livro 2 – Pág. 83
IMAGEM 26 – Página 201 do livro 2 – Pág. 84
IMAGEM 27 – Página 204 do livro 2 – Pág. 85
IMAGEM 28 – Página 205 do livro 2 – Pág. 86
IMAGEM 29 – Página 206 do livro 1 – Pág. 87
IMAGEM 30 – Página 217 do livro 1 – Pág. 89
IMAGEM 31 – Páginas 198 e 199 do livro 2 – Pág. 90
IMAGEM 32 – Página 211 do livro 1 – Pág. 91
IMAGEM 33 – Página 201 do livro 2 – Pág. 92

IMAGEM 34 – Página 215 do livro 1 – Pág. 93
IMAGEM 35 – Página 208 do livro 2 – Pág. 94
IMAGEM 36 – Página 207 do livro 2 – Pág. 95
IMAGEM 37 – Páginas 222 e 223 do livro 1 – Pág. 96
IMAGEM 38 – Página 224 e 225 do livro 1 – Pág. 97
IMAGEM 39 – Página 207 do livro 2 – Pág. 98
IMAGEM 40 – Página 208 do livro 2 – Pág. 99
IMAGEM 41 – Foto da fachada da ecola 1 – Pág. 131
IMAGEM 42 – Foto da fachada da ecola 2 – Pág. 132
IMAGEM 43 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 134
IMAGEM 44 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 137
IMAGEM 45 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 137
IMAGEM 46 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 138
IMAGEM 47 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 140
IMAGEM 48 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 140
IMAGEM 49 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 141
IMAGEM 50 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 148
IMAGEM 51 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 151
IMAGEM 52 – Slide utilizado pelo Professor 1 – Pág. 151
IMAGEM 53 – Gráfico geral para a pergunta 1 da sondagem – Pág. 159
IMAGEM 54 – Gráfico da Escola 1 para a pergunta 1 da sondagem – Pág. 160
IMAGEM 55 – Gráfico da Escola 2 para a pergunta 1 da sondagem – Pág. 160
IMAGEM 56 – Gráfico geral para a pergunta 2 da sondagem – Pág. 164
IMAGEM 57 – Gráfico da Escola 1 para a pergunta 2 da sondagem – Pág. 166
IMAGEM 58 – Gráfico da Escola 2 para a pergunta 2 da sondagem – Pág. 166
IMAGEM 59 – Gráfico da pergunta 1 do questionário dos discentes – Pág. 171
IMAGEM 60 – Gráfico da pergunta 2 do questionário dos discentes – Pág. 173
IMAGEM 61 – Gráfico da pergunta 3 do questionário dos discentes – Pág. 174
IMAGEM 62 – Gráfico da pergunta 4 do questionário dos discentes – Pág. 176
IMAGEM 63 – Gráfico da pergunta 5 do questionário dos discentes – Pág. 177
IMAGEM 64 – Gráfico da pergunta 6 do questionário dos discentes – Pág. 179
IMAGEM 65 – Gráfico da pergunta 7 do questionário dos discentes – Pág. 180
IMAGEM 66 – Gráfico da pergunta 8 do questionário dos discentes – Pág. 182
IMAGEM 67 – Gráfico da pergunta 9 do questionário dos discentes – Pág. 184
IMAGEM 68 – Imagem A da pergunta 10 do questionário dos discentes – Pág. 185

IMAGEM 69 – Imagem B da pergunta 10 do questionário dos discentes – Pág. 186

SIGLAS

1 – PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História
2 – UERN - Universidade do Estado do Rio Grande Norte
3 – BNCC - Base Nacional Comum Curricular
4 – UFC – Universidade Federla do Ceará
5 – UECE – Universidade Estadual do Ceará
6 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
7 – PNE – Plano Nacional de Educação
8 – MEC - Ministério da Educação e Cultura
9 – TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação
10 – FTD – Frére Théophane Durand
11 – PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
12 – INTA – Instituto Superior de Teologia Aplicada
13 – SEDUC – Secretária da Educação Básica do Estado do Ceará
14 – EJA – Educação de Jovens e Adultos
15 – UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
16 – ONHB – Olimpíada de Nacional de História do Brasil
17 – OCHI – Olimpíada Cearense de História
18 – ANPUH – Associação Nacional de História
19 – DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
20 – ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16

1. CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DA DITADURA CIVIL MILTAR.....20

1. 1. BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA.....20

1. 2. BNCC: POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR 31

2. LIVRO DIDÁTICO: O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE.....48

2. 1. O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA.....49

2.2. O LIVRO DIDÁTICO E O MANUAL DO PROFESSOR.....55

2. 3. LIVRO LEITURA: AS NARRATIVAS DIDÁTICAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....70

3. ENTRE HISTÓRIAS E NARRATIVAS: O ATO DE ENSINAR.....100

3. 1. ENSINAR: O FAZER DO PROFESSOR.....101

3. 2. HISTÓRIA OU HISTÓRIAS: A CONSTRUÇÃO DO SEU DISCURSO.....114

3. 3. EDUCADOR OU PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA.....128

4. REPRESENTAÇÕES: A VISÃO DISCENTE DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....156

4. 1. A PRIMEIRA IMAGEM: AS REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....157

4. 2. DITADURA: A VERSÃO ESCRITA DOS ALUNOS(AS).....169

4.3. REPRESENTAÇÕES: A IMAGEM APRENDIDA DA DITADURA CIVIL-MILITAR 190

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....218

6. BIBLIOGRAFIA.....222

7. ANEXOS.....230

INTRODUÇÃO

Após o processo de redemocratização inciado a partir de 1985 no Brasil, surgiram e ganharam destaque pesquisas no campo educacional que visavam explorar e compreender as novas necessidades do ensino de História, especialmente no que diz respeito à análise mais aprofundada do período da Ditadura Civil-Militar de 1964. Esse movimento pode ser caracterizado como uma iniciativa coletiva da comunidade acadêmica para enfrentar as novas preocupações surgidas na realidade histórico-social pós-ditadura, especialmente em relação à compreensão da construção da identidade histórica desse período na sociedade brasileira.

Partindo desse contexto, estabelecemos como tema da nossa pesquisa as narrativas históricas escolares sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964. Instituímos como objetivo geral deste trabalho acadêmico desenvolver um corte transversal sobre a temática. Iniciaremos com um debate de como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda e trata as questões relacionadas à Ditadura no Brasil. Posteriormente usaremos dois livros didáticos utilizados em escolas públicas de Fortaleza para observar como os materiais tratam a permanência dos militares no poder, do golpe até sua queda. Seguindo essa linha de raciocínio, trataremos como os docentes de duas escolas estaduais do Ceará desenvolvem suas aulas, que fontes, recursos e linguagens são utilizadas para despertar a consciência crítica dos estudantes. E por último, buscaremos perceber como os discentes apreendem e representam a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Nosso foco é tentar responder a seguinte pergunta: Quais são as representações presentes no circuito de criação das narrativas históricas escolares sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964?

A escolha desse período (1964 – 1985) foi motivada tanto por razões pessoais quanto profissionais. Desde os tempos de estudante, tive interesse em compreender como a sociedade percebia e construía a memória desse período através de materiais didáticos e das palavras dos professores. Além disso, como professor, enfrento atualmente um momento de revisionismo e negacionismo em relação à Ditadura Civil-Militar no Brasil. Portanto, a elaboração da pesquisa teve como objetivo capacitar-me para responder e argumentar melhor sobre as dúvidas e controvérsias encontradas nas escolas onde leciono.

No primeiro momento da pesquisa, visamos entender a partir da análise da BNCC de Ciências Humanas, com suas competências e habilidades saber se o texto trata da Ditadura Civil-Militar em todas as suas nuances. Procuramos entender se o documento retrata temas relacionados à violência, à censura e à quebra dos direitos humanos. Temas tão sensíveis para o universo social atualmente.

Do ponto de vista acadêmico, destaco a carência de pesquisas que possam auxiliar professores e alunos a entender a relação entre o pensamento dos jovens atuais e o processo de ensino-

aprendizagem desenvolvido. Por isso, propomos um estudo transversal, que vai da teoria à prática, buscando compreender como a visão desse período histórico é construída, modificada e até mesmo negada.

Como segundo tópico do trabalho de dissertação, elegemos como foco central o livro didático. Aqui escolhemos dois livros didáticos e buscamos a partir da análise dos materiais estabelecer comparações e diferenças quanto a sua estruturação, a sua organização histórica, a forma como as questões políticas, econômicas e principalmente sociais são colocadas. Também buscamos entender qual o papel do livro na formação das representações dos alunos quanto a Ditadura Civil-Militar.

A certeza da relevância desta pesquisa foi reforçada pelos acontecimentos recentes, como os pedidos de retorno da Ditadura no Brasil por parte de setores da sociedade civil. Tal fato nos fez perceber a relevância da temática para o universo acadêmico e, principalmente escolar, já que os docentes da História são os alvos mais atingidos por aqueles que defendem o retorno dos militares ao poder. Assim, estabelecemos como seção três da pesquisa o papel do docente na construção do entendimento e das representações sobre o período em questão. A ação do docente nos inquieta por que, é através do seu planejamento, da sua aula, do seu uso de fontes, de linguagens e recursos que ainda conseguimos ter uma juventude atenta ao seu papel na nossa sociedade.

No que se refere aos participantes de nossa pesquisa são dois professores formados em instituições públicas no estado do Ceará, um pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e outro pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ambos com licenciatura plena em História. Ambos têm entre 30 e 50 anos de idade e possuem entre 10 e 20 anos de experiência docente, apresentando, assim, um perfil de profissionais experientes e maduros em suas carreiras. Ambos apresentam titulação de pós-graduação, incluindo especialização e mestrado em História, um dos critérios para nossa seleção, juntamente com sua experiência e expertise no campo da educação.

A pesquisa envolveu analises de aulas, aplicação de sondagem e de questionário para traçar um perfil de conhecimento dos discentes sobre a temática, assim como entrevistas com os professores e os estudantes. O roteiro de entrevista com os educadores consistiu em duas partes distintas. A primeira parte busca caracterizar o perfil acadêmico, social, político e econômico dos educadores, através do qual destacaremos os procedimentos metodológicos mais utilizados por eles ao abordarem o tema e como isso se relaciona com os livros didáticos adotados. A segunda parte incluiu também um roteiro de entrevista, porém com foco na análise dos conteúdos e na construção das narrativas apresentadas pelos docentes. Já as entrevistas realizadas com os alunos, aconteceram com os que mais se destacarem no questionário aplicado. As entrevistas foram gravadas e transformadas em peças protocolares que serviram de base para análise de dados e construção de uma argumentação a respeito das narrativas histórico escolares sobre a Ditadura Civil-Militar. O texto foi desenvolvido e

estruturado como uma dissertação com quatro capítulos, apresentada no Mestrado do PROFHISTÓRIA pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Com base em um arcabouço teórico, com estudiosos da educação e da História, esperamos traçar um panorama das representações presentes nos livros didáticos e na percepção dos professores e alunos sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964.

Nossa pesquisa busca compreender não apenas o período histórico em si, mas também como ele é ensinado e percebido na atualidade, especialmente dentro do contexto escolar. Através de uma abordagem interdisciplinar, esperamos contribuir para um entendimento mais amplo e crítico de que:

> A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (Rüsen, 2001, p. 66).

Para complementar essa estruturação de pensamento, é necessário compreender o conceito de "educação histórica", cunhado por Isabel Barca, que explora como os alunos discutem história e como a partir dessas interações constroem seu pensamento histórico e sua compreensão de períodos específicos. Além disso, outros conceitos pertinentes são aqueles que relacionam História e Educação, frequentemente discutidos nos textos de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, nos quais se busca entender como a história é abordada nas narrativas escolares. Esses referenciais teóricos são cruciais para investigar não apenas o que é ensinado, mas também como é assimilado e interpretado pelos estudantes, enriquecendo assim a análise das representações e apropriações históricas presentes nas salas de aula.

> A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (CAINELLI , 2012, p. 513)

A última parte da pesquisa trata dos discentes e da análise de como e quais são as representações sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964 no Brasil são construídas. Neste capitulo, diversos aspectos serão levantados, desde a influência da família, o uso das redes sociais e principalmente a atuação do professor para a construção dessas ideias no imaginário dos estudantes.

Buscamos desenvolver um estudo que nos possibilite compreender as mentalidades coletivas, a história cultural e as questões relacionadas à vida cotidiana dos grupos sociais. Neste trabalho, os indivíduos históricos, professores e alunos, são analisados dentro de uma estrutura social complexa, considerando elementos culturais, antropológicos, sociais e políticos relacionados ao período estudado. Dentro da base teórica da Nova História, valendo-se em muitos momentos da História Cultural, do pensamento de Roger Chartier, que nos fornece conceitos fundamentais como "representação" e "apropriação" para compreender o processo de transposição didática do conhecimento histórico.

Neste estágio, uma teia conceitual já foi composta como objeto de pesquisa estabelecida, podemos agora formular a pergunta central deste trabalho: quais são as representações presentes nas narrativas históricas escolares sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964?

> É neste amplo contexto que determinadas opiniões podem florescer ou perecer, possuem base social ampla ou restrita, possuem produtores e reprodutores. Assim, é possível, nessa complexidade de determinações, observar algumas forças formadoras de opinião (e de correntes de opinião). As principais forças formadoras de opinião na contemporaneidade são o capital comunicacional, a classe intelectual, o aparato estatal, as instituições de ensino, organizações da sociedade (igreja e partidos, por exemplo), a internet. O capital comunicacional (“indústria cultural”) gera correntes de opinião e pode ser decisivo em processos políticos e sociais (VIANA, 2018, p. 52 – 53).

A partir dessas informações, elaboraremos uma análise contextualizada de como as narrativas escolares compõem representações e apropriações da Ditadura Civil-Militar de 1964, destacando as conclusões percebidas nas respostas tanto dos docentes quanto dos discentes.

> A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RUSSEN, 2001, p.66)

Aparecerão também no transcorrer de todo o texto os debates com o pensamento de Chervel na análise dos saberes escolares. Assim como as formulações de Chevallard, enfocando suas reflexões sobre o processo de criação desses saberes e as ideias de Russen sobre memória e conscientização histórica.

Neste trabalho, as narrativas históricas escolares emergem como a categoria central de investigação. Acreditamos que os fios entrelaçados nesse tópico possibilitam a compreensão do que almejamos, concretizando nossas intenções na dissertação de mestrado.

1. CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DA DITADURA CIVIL-MILITAR

A BNCC desempenha um papel de organização e orientação do processo educacional de maneira sistemática e abrangente. Ele não apenas determina os conteúdos a serem ensinados, mas também estabelece objetivos educacionais, desenvolvimento de competências e metodologias a serem aplicadas. Sua relevância reside em sua capacidade de oferecer uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos, garantindo uma base comum de conhecimentos e habilidades que fomentam a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, ele reflete as necessidades sociais, culturais e econômicas do país, preparando os jovens para a formação social e política.

1.1. BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é fruto de amplo processo de debate e negociação que se arrasta por décadas , envolvendo diferentes atores sociais, desde segmentos do campo educacional básico e superior, como setores do governo e da elite brasileira. Sua proposta já se encontrava prevista na Constituição de 1988, como mecanismo de promoção da igualdade social e formação da cidadania pós-ditadura, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei 9394/96), como também no Plano Nacional de Educação (PNE) proposto no ano de 2014, e tenta expressar atualmente o compromisso do Estado brasileiro com a promoção e o desenvolvimento de uma educação integral e igual em todo o Brasil.

> A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma Base Curricular Comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016).

Seu texto foi elaborado concebendo como base um conjunto de competências gerais a serem desenvolvidas durante toda a Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio). A BNCC é um documento promulgado em dezembro de 2017 e chancelado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a ser aplicado de maneira igual em todo o território brasileiro. O documento define as competências e as habilidades específicas de cada competência que devem ser promovidas pelos docentes a serem desenvolvidas/adquiridas pelos alunos ao longo do processo de ensino-

aprendizagem, tais como conceitos gerais, teorias especificas, ideias e métodos procedimentais, assim como as habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, além de promoção da capacidade de tomar certas atitudes e assimilar determinados valores que os tornem capazes de criar resoluções de questões sobre os mais diversos assuntos da sua vida cotidiana, do exercício político da cidadania e da preparação/formação para o mercado de trabalho. Assim observamos que o que se busca com a BNCC é mostrar a importância do papel da educação na formação de valores e ações que tenham como referência a construção de uma sociedade mais equilibrada e menos desigual, alinhada diretamente com a formação cultural e sócio-política do indivíduo.

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao analisar o seu texto podemos perceber uma série de questionamentos que escapam do prescrito e podem ser encontrados sob o aspecto de uma política curricular extremamente problemática. As indagações se mostram sobre diferentes naturezas, tais como: as adaptações da BNCC aos sistemas de ensino dos entes federados (Estados e Municípios); quais seriam os meios técnicos e materiais de viabilização da sua aplicação real no meio urbano e rural; como foi apresentada aos professores, estudantes e a comunidade escolar geral; qual a sua objetivação no interior das salas de aula em todo o Brasil; quais as formas de avaliação para sua eficácia e se os docentes foram preparados para usá-la em todas as suas proposições; assim como desenvolver estratégias para reduzir as diferenças entre o ensino público e privado. Consequentemente, observamos que sua elaboração parece demonstrar que provém de um consenso de interesses díspares advindos de classes e grupos sociais distintos que buscam legitimar sua dominação.

> A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Médio, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.561)

Em outras palavras, significa dizer que a BNCC é um manual que define os objetivos de aprendizagem que cada escola deve ensinar, nas diferentes etapas formativas (Infantil Fundamental e Médio) aos seus estudantes. Por meio de uma lista de competências e habilidades específicas, os currículos foram constituídos traçando as mais diversas estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes em suas salas de aula. Diante do exposto, a perspectiva da educação integral é

enfatizada. Nessa proposta, afirmam os proponentes da BNCC, que os sistemas de ensino devem estar concatenados aos pilares formativos, conforme exposto por Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, com ênfase no aprender a fazer.

Diante desse complexo categorial nomeado BNCC, em especial os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) encontram o exercício de seus trabalhos imersos por novas contingências, que agora focam no desenvolvimento de uma protagonismo estudantil, que possa promover nos alunos através da aquisição/desenvolvimento de competências e habilidades a possibilidade de detectar situações - problema e elaborar soluções a essas questões. Alargar, estreitar, legitimar, resistir, enquadrar, criar as maneiras pelas quais nos relacionamos com este documento, delimitam ainda nossas expectativas sobre dois exercícios vitais, primeiramente qual o papel do professor de Ciências Humanas e depois, da cidadania em nosso tempo e num futuro próximo. Vejamos o que o texto propõe para o Ensino Médio:

> Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BRASIL, 2018, p..562)

Assim, destacamos a reflexão sobre a História enquanto disciplina escolar, marcada por um processo de fortes transformações nas mais diversas áreas (política, economia, sociedade e cultura geral) que a humanidade passou até os dias atuais. É importante perceber que a História é fruto de seu tempo e isso significa dizer que os acontecimentos políticos, econômicos, sociais e até culturais podem permitir ao longo do tempo diversas apropriações e representações. É fundamental ressaltar que a História contribui para a formação da cidadania, da consciência crítica, de seu senso de justiça e igualdade social. Nesse sentido, estamos em acordo com o que prescreve a BNCC, que estabelece como um dos mais importantes objetivos do ensino da História na Educação Básica, a promoção de atividades capazes de:

> (...) estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os

> indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2019, p.398-399).

De tal modo, que o que a BNCC propõe é o fim/redução do processo de ensino/aprendizagem de História que se centra na ação do professor e na transferência somente de informações aos alunos. Essa Pedagogia Tradicional apresenta a dificuldade de promover aprofundamentos significativos na cognição histórica dos estudantes ou de contribuir com a formação de uma consciência histórica mais complexa, estruturada e sofisticada, como propõem teóricos como Barca (2005), Schmidt (2009), Rüsen (2010) e Cerri (2011).

Ademais, a preocupação em estimular o papel do discente na construção do seu próprio conhecimento, como sujeito ativo de sua formação, se mostra em diversos trechos da BNCC para a área do Ensino de Ciências Humanas:

> [...] favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2018, p.562).

Notadamente, dentro dessa perspectiva pensar a História é refletir sobre a formação da humanidade e os caminhos percorridos pelos sujeitos nas mais diversas condições políticas, econômicas e culturais. A escola foi e agora passa a ser um dos mais fortes espaços de formação do protagonismo do aluno, se tornando ainda mais um espaço de formação e qualificação da identidade dos sujeitos, que tem na disciplina de História um mecanismo de formação social e cidadã dos indivíduos. Mattozzi (1998, p. 29) afirma que a escola deve formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame (historiográfico) a lógica das construções dos discursos sobre o passado. É a partir do desenvolvimento das estruturas de pensamento sobre o mundo sob uma perspectiva histórica que possibilitaremos aos alunos, desde as séries iniciais, uma formação histórica que fuja da simples preocupação conteudista nos currículos. Esse pensar historicamente está intimamente relacionado à complexidade da temporalidade histórica.

Portanto, o que observamos é a necessidade da escola caminhar ao encontro desses estudantes, utilizando metodologias diversas de ensino/aprendizagem, oportunizando a esses jovens estudantes o

contato com o método científico de produção de conhecimento, como o método investigativo, com o aprender pela pesquisa, com práticas de aprendizagem colaborativa, com estratégias de aprendizagem pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências a partir de atividades contextualizadas e por desafios cognitivos que propiciem uma vivência dos fenômenos através da observação e da experimentação.

Cabe salientar ainda que o modelo curricular, pensado e elaborado pela BNCC para a área da História, não coloca essa área do conhecimento como um conjunto de conhecimentos amontoados, já que se procura colocar como os fatos e os acontecimentos são fruto do contexto histórico e social em que se inserem, sendo reflexo da sociedade, dos seus cidadãos e dos historiadores que interpretam.

> Nas sociedades contemporâneas, a História tem um importante papel. A História é, mais do que a "mestra da vida" como a definiu Heródoto, um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente. Vivemos no seio de sociedades que utilizam a História para legitimar ações políticas, culturais e sociais, o que não é nenhuma novidade. [...] O que apontamos é a utilidade do estudo da História para a formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e adolescentes. A presença da História na educação se justifica por muitas e variadas razões. Além de fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, ela tem, do nosso ponto de vista, um interesse próprio e autossuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa.[...] Entre outras possibilidades, selecionamos as que seguem, entendendo que o estudo da História pode servir para: facilitar a compreensão do presente; preparar os alunos para a vida adulta; despertar o interesse pelo passado; potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade; ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum; contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas; contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado; introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores; enriquecer outras áreas do currículo. (PRATIS, 1996, p. 13-14.)

Por conseguinte, a BNCC ainda apresenta como uma de suas metas contribuir para a superação de problemas enfrentados no cotidiano da Educação Básica, tais como a desmotivação dos estudantes ante as aulas de História; a compreensão equivocada de que a História é um conhecimento pronto, finito e imutável, carregado de simples carga de nomes e datas a serem decorados e reproduzidas quando solicitadas, uma de mera memorização de informações; a equivocada visão de que o conhecimento histórico possui pouca, ou nenhuma, relação do passado com os problemas atuais em suas mais diversas naturezas (política, econômica, social e cultural), enfrentados pelos alunos em seu cotidiano, distante totalmente das questões do dia a dia e sem uma função social clara.

> O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – encontra-se explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. (...) ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na

> evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. As instrumentalizações em História que, numa perspectiva de progressão gradual, se exigem aos jovens de distintos níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores, poderão sintetizar-se assim: Interpretação de fontes, Compreensão contextualizada E comunicação. (BRASIL, 2004, p 131).

O ensino de História, a partir de seu processo de produção e contextualização proposto pela BNCC, está em maior ou menor intensidade, vinculado a uma corrente historiográfica (o positivismo, o marxismo e a escola dos Annales) que busca dar significado à realidade vivida e interpretada.

> A discussão da História como disciplina escolar tem um forte viés de crítica, já que demarca que, cada disciplina escolar e sua respectiva constituição em termos de conteúdo e métodos "está relacionada a concepções mais complexas sobre escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variantes sujeitos externos à vida escolar". (BITTENCOURT, 2009, p.35).

Seguimos com nossas reflexões, mesmo que estas possam parecer cansativas e repetitivas, se faz necessário discutir alguns percursos trilhados pela disciplina de História em nossa sociedade, principalmente a partir do processo de redemocratização iniciado pós-ditadura militar. Por isso, em meio a discussão aqui proposta, se faz necessário pontuar que:

> O estudo das tramas ideológicas e políticas que transpassam as disciplinas escolares e, em especial, a disciplina de História, desde o seu nascedouro é fundante para a ação daqueles que desejam renovar ou aprimorar a sua Didática em sala de aula e a sua ação de agente transformador em nossa sociedade. (GOMES, 2015, p.11).

Por isso, é tão importante perceber e entender que o ensino de História é reflexo de escolhas curriculares de um determinado período/momento histórico e que essa é uma questão complexa que exige discussão e reflexão intensa, uma vez que currículo é muito mais que uma organização sistemática dos conhecimentos escolares necessários para a formação do aluno.

> É imprescindível reconhecer que Currículo é poder, escolhas e intenções. Por isso, integra domínios políticos, culturais e ideológicos e assim sendo "trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria" (LOPES, 2014, p. 41).

A Base Nacional propõe ainda um ordenamento curricular, matendo a linearidade e previsibilidade dos já tradicionais currículos organizados por critérios cronológicos presentes no Brasil até o século XXI. Também fica claro a preocupação em trabalhar categorias e conceitos basilares das Ciências Humanas, como podemos observar no próprio texto no qual a BNCC afirma:

> [...] está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BRASIL, 2018, p.562).

Desse modo, quando observamos o que vem proposto pela BNCC, notamos que os conteúdos não podem ser observados de uma forma neutra e imparcial, ao contrário são produto de escolhas e de uma construção sociocultural com um objetivo a ser alcançado. O currículo é produto de embates e formulações, tudo isso porque: O currículo que aparece nos livros e nas salas de aula de um país nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos. Sempre parte de uma escolha, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Nas abordagens de Cury (2018), Silva (2015), Dias e Nogueira (2017), Ribeiro e Rocha (2017) afirmaram que, no texto normativo da BNCC, está presente a perspectiva técnica e instrumentalizante de políticas educacionais formativas, visando à formação social e capacitação para o mercado de trabalho.

> O que estamos colocando em questão é esse modelo das competências, de uma abordagem por competências que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as "competências" adquiridas pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante (DIAS e NOGUEIRA, 2017, p. 4)

Pelo exposto, ao se pensar o currículo por competências e habilidades como propõe a BNCC, há o aprofundamento do indireto do individualismo, do aprender a aprender constantemente, muitas vezes dissociado do aprender a refletir constantemente, da estrutura que gera o pensamento que vença o melhor, o mais preparado, o mais esforçado. Dito de outro modo, "o discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática" (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 5)

Partindo dessa perspectiva, chega-se à compreensão que o currículo da BNCC foi construído, visando uniformizar realidades e sujeitos, na medida que forma e informa alunos e professores sobre o rumo a ser dado à educação. Ao passo que o currículo que chega nas escolas é fruto de uma geração, de uma época e de um contexto e ele acaba participando da construção de gerações e contextos. Vejamos o que Aguiar (2006) expõe:

> É no interior da sala de aula que ele se constrói, envolvendo o imprevisível, o pensar, o sentir, a socialização, as formas singulares de transmissão, recepção e produção de saberes, as mensagens, os valores, as ideias que são partilhadas no diálogo (AGUIAR, 2006, p. 24).

Considerando tal visão, compreende-se que o currículo vivido ganha contornos novos, através da prática cotidiana em que a ação dos sujeitos (professores, alunos e toda a comunidade escolar) conferem novos usos e sentidos ao que foi demarcado no currículo institucional, lembrando que esta é uma reflexão um pouco complexa, já que nem sempre o currículo institucional é o currículo real. Tais relações acontecem pelo fato de que o currículo é documento, poder e ideologia em movimento e assim sendo, o currículo tanto representa "as visões" e os significados do programa dominante quanto ajuda a reforçá-las.

Com isso, percebe-se que o currículo da BNCC não é estático e nem engessado. Nota-se que é justamente no cotidiano das escolas e das salas de aulas, a partir das suas condições, contradições e recursos inerentes é que são tecidas as estruturas dos currículos reais.

> No currículo os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (GONZÁLES, 2007, p.18).

Assim sendo, o o que é proposto pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no campo da História traz características criadoras de invenção e formação de realidades e sujeitos.

> É relevante discutir as relações entre currículo e ensino de História, uma vez que o debate sobre o currículo está "instalado como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes". (GOMES, 2007, p. 09).

Desse modo, compreendemos também que a BNCC vai ao encontro do que afirma Rüsen (2010) quando defende que a aprendizagem histórica precisa superar o modelo que prioriza a apreensão de informações, "[...] e surgir diretamente da elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana" (RÜSEN, 2010, p. 44). Logo, entendemos que o papel do saber histórico na Educação Básica é também de suma importância para o próprio fortalecimento da História enquanto ciência, pois , ao oportunizar aos alunos reflexões sobre a epistemologia da História, os permite a apropriação de ferramentas do saber histórico e, consequentemente, a formação de uma consciência histórica mais aprimorada.

Por isso, o que está expresso na última versão da BNCC informa o tipo de sujeito e cidadão que o ensino de História deverá formar, ou seja, no currículo está expresso o que se espera da disciplina da História para a escola e para seus alunos. Com isso, o processo de ensino torna-se uma

ação pedagógica de extrema importância, complexa e desafiadora para os professores. Na disciplina de História, é ainda mais complicado falar do processo de ensinar e aprender, como bem comenta Circe Bittencourt:

> Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas (BITTENCOURT, 2009, p.106).

Torna-se importante e necessário a atuação do docente em fazer na sua prática diária a produção de um conhecimento dinâmico, que relacione a teoria ensinada à prática do protagonismo do aluno. Partindo dessa análise, a disciplina de História busca elaborar um conhecimento em que os alunos sejam capazes de mobilizar e enxergar significação para a sua vivência. Assim tais escolhas obedecem a questões do currículo da BNCC, focando nas competências e habilidades especificas. O processo de aprender e ensinar na disciplina de História em muitos aspectos é uma resposta aos objetivos e aos caminhos traçados no currículo. Em relação ao currículo de história, Pereira e Rodrigues (2018, p.3) afirmam que este é "um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, consequentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros".

Desse modo, a BNCC é um produto cultural e age em uma realidade culturalmente construída, isso confirma a ideia que:

> Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA,1999, p.135).

Tal afirmação remete ao fato que o ensino de História é constituído a partir das complexidades e demandas apresentadas no currículo, e neste caso o que está proposto na BNCC. Partindo da ideia de que o currículo é construção social e cultural, espera-se que este reivindique do ensino de História a busca por provocar nos alunos a necessidade de compreensão das suas subjetividades, individualidades e complexidades sociais. Assim, seria possível destacar a construção de múltiplas interpretações e ideias do passado e do presente, a partir da investigação e problematização do real. Diante disso, estudar História deve ser um exercício de reconhecimento da sua individualidade e do seu pertencimento às construções culturais e sociais, as mesmas que influenciam a elaboração e formação da BNCC. Segundo Lee (2016), o autor levanta questões acerca das contribuições do ensino de História para as mudanças no modo de ler o mundo.

> Nós não podemos dar um conjunto puro de condições suficientes para serem cumpridas, antes que possamos dizer que alguém “sabe (algo da) história”, mas talvez seja permitido tentar uma meta mais modesta de sugerir algumas condições necessárias. Estas devem incluir a compreensão do que uma forma histórica de olhar para o mundo envolve e uma vontade e capacidade de empregar tal entendimento, juntamente com conhecimento substantivo do passado, com a finalidade de orientação no tempo. (Lee, 2016, p. 120).

Segundo Moreira e Silva (2001), o currículo é uma arte, fato social e cultural que está implicado nas relações de poder e , ao mesmo tempo , transmite visões sociais capazes de produzir identidades, promovendo a exclusão e a inclusão de camadas sociais.

Diante dessa discussão, compreende-se que ensinar e aprender a partir da BNCC são processos abrangentes que perpassam muitos meandros, na verdade o ensino de história é constituído por um conjunto de relações e nesse meio de relações, professores e alunos são atores decisivos nesse processo. Assim, é pertinente afirmar que:

> O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Partindo dessa reflexão, compreende-se a importância das ações tomadas e desenvolvidas pelo professor no processo de ensinar e aprender História. O professor, não sozinho, mas com a participação e protagonismo dos alunos, sendo isso um dos objetivos da BNCC pode tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmica e significativa, admitindo que não se pode pensar e aprender sem conhecer e vice-versa, ou seja, a experiência prática do discente faz parte de todo diferencial proposto na BNCC, pois a aprendizagem e conhecimento se relacionam e dependem, a tal ponto que um sem o outro é impossível de se verificar na prática.

Nesse sentido, o professor exerce um novo e diferente tipo de papel dentro da sala de aula, atuando como um verdadeiro modelador de estratégias educativas buscando cada vez se adequar aos contextos educacionais nos quais ele e seus alunos estão inseridos. Esse processo de customização dos processos de ensino/aprendizagem não se restringe às questões metodológicas e/ou didáticas, muito pelo contrário, avançam também sobre outros campos, como por exemplo, a discussão acerca das propostas matrizes curriculares, modos de avaliar, dentre outras questões.

O ensino e a aprendizagem de História dependem do professor, dos alunos, do currículo (BNCC) e de muitos outros elementos do tipo, uma vez que ensinar e aprender em História é processo e percurso de cruzamento de fronteiras, resultando na elaboração, na conscientização e na apropriação de diversos saberes. Este não é um sistema fechado, mas sim, múltiplo, recheado de possibilidades. Isso segue a perspectiva apontada por Nadai (1993, p.143-162) “ensinar História é também ensinar o

seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Devesse menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar historicamente". Tais demandas se fazem ainda mais forte no contexto atual.

Isto posto, e seguindo as ideias de Pagès e Fernández (2010, p. 284) acerca de quais devem ser os objetivos do ensino de História, defendemos que as aulas de História devam se propor a trabalhar de modo mais intenso com a compreensão do tempo histórico e das categorias e conceitos históricos estruturantes da ciência histórica, tais como: memória, história, patrimônio, permanências, rupturas, descontinuidades, simultaneidade, evidência, significância, compreensão empática, dentre outros.

Partindo dessas questões, a BNCC nos coloca algumas questões bem pontuais. A primeira nos remete a tentar entender a natureza e a função efetiva do documento dentro da nova perspectiva do ensino de história.

> A primeira indagação diz respeito à sua "natureza": mais prescritiva ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle. (SILVA, 2018, p. 45).

Para melhor compreender o citado anteriormente, torna-se imprescindível relembrar as finalidades do Ensino Médio que foram fixadas através Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) em 1996:

> I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Além disso, outra questão também de fundamental relevância é o que parece ser o sentido limitador que comporta a ideia de criação e fixação de "currículo nacional" por ser excessivamente prescritivo e, ainda, muito atrelado às avaliações de Estado.

> Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46).

Para Cury (2018), o documento da BNCC não discute, muito menos aprofunda, por exemplo, a fundamentação sobre os processos avaliativos. Quais os critérios de avaliação? O que avaliar? Quem seleciona os saberes que serão avaliados? A partir da leitura da BNCC, o que se nota são proposições teóricas genéricas com a valorização do conceito como competências, empregabilidade e qualificação profissional.

Ademais, a determinação de uma política curricular uniforme e oficial para todo o Brasil, baseada na listagem de competências e habilidades, não observa algumas questões: a primeira relacionada à infraestrutura das escolas; o perfil de capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias (TIC's) e principalmente as possibilidades econômicas, sociais e culturais dos discentes e isso pode ter como consequência a ampliação ainda mais das desigualdades educacionais já existentes antes mesmo da afirmação da BNCC como documento regulador da Educação Básica no nosso país.

> Dessa forma, os defensores da BNCC (Sansung Playstation, Avon, Natura, Nestlé, Telefônica, Shell, Grupo Globo, Odebrecht, Itaú, Citibank, Souza Cruz, Dudalina, English-town e os entes não governamentais, citamos: Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco) entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país. Já com uma BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da educação (CURY, 2018, p. 61).

Concluímos que a BNCC é o documento regulador que estabelece as premissas a serem seguidas pela educação brasileira efetivamente a partir de 2024 e que de acordo com Dias e Nogueira (2017), a base curricular montada sobre um ensino baseado em competências, habilidades e que busca a qualificação do docente parece ser o princípio fundamental à formação do indivíduo na atualidade, atendendo às necessidades de mudanças educacionais em conformidade com o mercado de trabalho.

1.2. BNCC: POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Considerando a continuidade das aprendizagens a serem asseguradas aos discentes do Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada a trabalhar teoria e conceitos que possam contribuir para a formação dos estudantes: tais como a noção de Tempo e Espaço, neste caso promovendo um casamento entre a História e a Geografia; Cultura e Ética, misturando a Sociologia as interpretações da Filosofia dentro contexto histórico; Política e Trabalho, abordando as quatro disciplinas (História, Filosofia, Sociologia e Geografia) que compõem as Ciências Humanas. Cada um desses conceitos dialoga e se desdobra à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura.

É importante mencionar de acordo com o que está na BNCC, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas visa desenvolver a capacidade dos alunos de mobilizar as mais diversas fontes históricas, sejam as linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, digitais, tecnológicas, etc.), os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), as mais diferentes formas de registros (imagéticos, escritos, etc.) para promover o entendimento e a resolução das mais diversas problemáticas no seu fazer dentro e fora da escola.

Assim a proposta da BNCC é que os discentes tenham como resultado final a capacidade de construir diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a formação da cidadania e a adoção de uma conduta ética e igualitária em sociedade. Para tanto, estabelece que cada competência possui habilidades especificas ao domínio de conceitos e metodologias a serem desenvolvidas pelo professor no seu fazer de sala de aula.

Acreditamos, como base nos escritos de Lee (2008), que os discentes precisam compreender de que modo o conhecimento histórico é construído, Não se trata de uma pretensão de formar jovens historiadores, mas sim de favorecer o conhecimento do método, pois `a medida que os discentes compreendem que o conhecimento histórico segue determinados parâmetros de produção, afastam-se do relativismo e do ceticismo.

Segundo Rüsen (2001, p. 66):

> A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.

O papel do docente é o de promover nos discentes a capacidade de identificação dos fatos e/ou sujeitos, a seleção de argumentos, a organização do pensamento, a comparação de momentos, a análise do discurso, a interpretação e a compreensão de um dado objeto de conhecimento são responsáveis pela construção e desconstrução de apropriações, significados e representações do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um recorte espaço-temporal.

> Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. O presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de História consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Trata-

> se de levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas (PEREIRA, 2008, p. 119).

Nesse modelo de ensino/aprendizagem, cabe ao professor o imprescindível papel de modelador de situações de aprendizagem, capazes de instigar a problematização de questões comumente naturalizadas pelo senso comum. Desse modo, o docente pode contribuir para o aprofundamento de debates e reflexões que, à luz da ciência histórica, oportunizem relevantes reflexões acerca do contexto sócio - histórico no qual ele e os alunos estão inseridos. Nesse sentido, seguimos as ideias de Martín (2007), que defende um novo papel docente ante às demandas da sociedade contemporânea, o de orquestrador epistemológico.

> Docente como uma espécie de orquestrador epistemológico, cujo papel social fosse radicalmente distinto do aspecto legislativo e autoritário herdado da culturalmente envolvente modernidade. Suas atitudes e práticas se destinariam a formar os alunos no pluralismo epistemológico e a partir de um debate coletivo e dialogado sobre os fins da história em uma sociedade desacralizada e plural. (MARTÍN, 2007, p. 71)

Como argumentam (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55) que afirmam que em um ambiente de aprendizagem, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Portanto, cabe ao professor selecionar materiais, organizar situações de aprendizagem e promover ações através das quais os discentes possam construir conhecimento e

> Adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004. p. 30).

Nesse sentido, o papel do Ensino de História na Educação Básica sofre uma ressignificação e passa a valorizar a participação ativas dos sujeitos, e amplia os horizontes de análise para além do passado, compreendendo que as questões que inquerem o passado, no processo de investigação histórica, são formuladas no presente.

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social

> e da prática da produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2018, p. 395).

Aqui observamos como a BNCC da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta por diversas competências gerais com suas respectivas habilidades poderão auxiliar no entendimento da nossa questão chave: que é entender as representações presentes nas narrativas históricas escolares acerca da Ditadura Civil-Militar de 1964. Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Não iremos aqui aprofundar a discussão sobre os embates curriculares que a BNCC pode gerar, mas destacaremos o que Peter Lee (2016) denominou como condições necessárias para aprender História e registrou em um quadro sinóptico. Para ele conhecer algo da história significa:

> 1. Compreender a história como uma forma de ver o mundo. Isto envolve uma compreensão da disciplina de história, isto é, das ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela história, incluindo o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos, processos e fazer relatos do passado.
> 2. Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica, incluindo:
> a) A disposição para produzir os melhores argumentos possíveis para quaisquer histórias que contamos relacionadas às nossas perguntas e pressuposições, apelando para a validade das histórias e a verdade de declarações factuais singulares. Adquirir respeito pela evidência é tão importante como a aquisição de um conceito de evidência histórica.
> b) Aceitação de que talvez sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferiríamos dizer (mesmo ao ponto de questionar os nossos próprios pressupostos).
> c) O reconhecimento da importância das pessoas do passado, com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos. Juntos, estes elementos implicam que não devemos "saquear" o passado para produzir histórias convenientes para presentes fins.
> 3. Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo. Trata-se de conhecimento substantivo coerente (às vezes chamado de conteúdo histórico), organizado sob a forma de um passado histórico utilizável, em diferentes escalas. Isso significa ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de apartheid temporal, permitindo lhes, em vez disto, localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro. (LEE, 2016, p. 120)

Uma alternativa para caminhar nesse sentido são as Metodologias Ativas de ensino aprendizagem, que segundo Barbosa e Moura (2013, p.55) ocorrem quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva através do professor. As

referidas metodologias apresentam uma significativa quantidade de estratégias inovadoras de ensino/aprendizagem que contribuem para um maior engajamento dos discentes, retirando o foco do ensino e jogando luz sobre a aprendizagem. Nesse sentido, o aluno se torna mais responsável pela própria aprendizagem e atua como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

> Havia a compreensão de que cabia ao professor da Educação Básica a realização de uma mediação didática entre os saberes complexos e sofisticados produzidos na academia e o universo escolar. Temos afirmado que a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. Ao concebermos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições de ensino, admitimos que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor 'transpor' conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos. (Bittencourt, 2004, p. 49).

Cremos que as metodologias ativas se constituem em estratégias eficientes de aprendizagem através da vivência de experiências mais próximas das situações reais, nas quais o conhecimento é mobilizado de modo mais natural, bem próximo do que nas situações de aprendizagem não formais que permeiam no cotidiano. Portanto, dentro do contexto da educação formal e escolarizada, as ferramentas que mais se aproximam do modo como aprendemos em nosso cotidiano são as metodologias ativas, através das quais podemos experienciar a aprendizagem em pares e/ou em grupos, a aprendizagem baseada em problemas, dentre outros tantos modos de aprender nos quais os estudantes são os sujeitos ativos e principais responsáveis pelo processo de aprendizagem.

De acordo com Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), "as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor" (BERBEL, 2011, p. 28), de forma a aumentar o engajamento dos estudantes, no sentido de participarem das aulas e construírem seu aprendizado. Um dos benefícios dessa forma de ensino é o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, de modo que eles saibam propor soluções para os problemas que foram apresentados a eles.

Nesse sentido, as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para a construção de uma aprendizagem realmente significativa, que não se baseia apenas na memorização descontextualizada de informações; promove a integração das áreas de conhecimento, uma vez que nas situações reais de aprendizagem, ou nas simulações, a exemplo do que ocorre na vida real, os conhecimentos não se apresentam isolados nas caixinhas das disciplinas; estimula uma postura reflexiva, uma vez que em situações reais, simuladas ou mesmo a partir da análise das evidências históricas, os discentes se deparam com questões de ordem moral, ética, dentre outras; contribui para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que são defrontados com questões complexas da existência humana e dos diversos modos de organização social, o aluno precisa questionar as informações disponíveis e,

invariavelmente, aprofundar o conhecimento acerca daquela realidade e/ou contexto; desafia os estudantes a analisar a situação, refletir, formular hipóteses e propor intervenções/soluções para diversas questões a eles apresentadas.

Fazendo uso das palavras de Neusi Aparecida Navas Berbel (2011),

> A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades. (BERBEL, 2011, p. 28)

Assim tentamos observar a partir de três competências (1, 5 e 6) da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio como suas respectivas habilidades a possibilidade de construções, apropriações e representações diversas acerca do período analisado nesta pesquisa. Desenvolvemos uma perspectiva de como cada competência e habilidades selecionadas podem contribuir para o entendimento real ou não dos fatos históricos envolvidos nesta dissertação.

Buscamos evitar no nosso debate sobre as competências e suas respectivas habilidades que as atividades que não girassem sempre em torno da leitura e escrita, embora reconheçamos a enorme importância dessas duas práticas dentro da aprendizagem histórica. Procuramos desenvolver atividades de educação histórica capazes de promover a ampliação da noção do que são as fontes históricas, que oportunizem o trabalho com fontes produzidas pelos grupos tradicionalmente excluídos das narrativas históricas tradicionais e oficiais.

Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Nesta Competência caberá a análise de quatro das seis habilidades especificas propostas:

- ✓ (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

A BNCC propõe com essa habilidade o desenvolver nos alunos, da utilização e compreensão de conceitos históricos essenciais para analisar e interpretar os processos históricos desse período. Isso inclui conceitos como regime autoritário, censura, perseguição política, resistência, violações aos direitos humanos, entre outros.

Aqui diferentes fontes e documentos históricos (livros, fotografias, músicas, charges, etc) relacionados à Ditadura Civil-Militar de 1964 podem servir de base para a construção da realidade. Os estudantes podem ser incentivados pelos docentes a analisar documentos como discursos políticos, leis, depoimentos de vítimas, relatórios de tortura, fotografias, cartas, jornais, músicas e manifestos da época. Essas fontes podem fornecer informações valiosas sobre os eventos, as motivações e as consequências da Ditadura Militar.

Nesse sentido, entendemos que a utilização de situações práticas como mediadoras do processo de ensino/aprendizagem oportuniza um ambiente de construção do saber em sala de aula e valorizam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, pois seu conhecimento prévio, construído a partir de suas experiências pessoais e sociais, se torna "[...] condição necessária para construção de novos significados e esquemas" (BITTENCOURT, 2011, p. 189).

> Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis, com mensagens diversas e com formatos também diversos. Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade. Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas. Saber entender, ou procurar entender, o "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços. Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar. O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (p. 134-135).

Ao analisar essas fontes, os estudantes podem buscar identificar os contextos em que foram produzidas, as intenções dos autores, as possíveis limitações e preconceitos presentes nas fontes, bem como as diferentes perspectivas históricas que podem surgir a partir delas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da capacidade de interpretação crítica e de protagonismo dos estudantes, permitindo que eles entendam os processos históricos e construam uma visão mais ampla e embasada sobre a Ditadura Militar no Brasil. Assim, observa-se o que a BNCC relata:

> Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens (BRASIL, 2018, p. 416).

É importante que os professores incentivem o debate e a reflexão sobre as fontes utilizadas, as linguagens e os conceitos abordados, promovendo uma compreensão mais completa e crítica da Ditadura Civil-Militar de 1964. Sendo possível ,assim, realizar um grande debate sobre as diversas formas de pensar e interpretar o período citado, destacando seu revisionismo e até mesmo seu negacionismo, levando em conta os diversos sujeitos participantes do processo sócio-político vigente atualmente.

Bittencourt (2011, p. 51), ao citar Monteiro (2001), coloca que o ofício do professor corresponde à pluralidade dos seguintes saberes: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Sendo eles que definem o "saber docente". Assim, ela aborda que a ação docente não é um ato individual, sua ação é coletiva. Leva em consideração que cabe à escola e ao professor a tarefa de produzir ensinos que possam inserir os alunos na sociedade.

Portanto, é de suma importância compreender o papel das fontes como evidências históricas, de ver como são passíveis de leitura e interpretação e, que cumprem um papel de fio condutor atuando na articulação entre as temporalidades, os conceitos substantivos e os de segunda ordem. A articulação dos objetos de estudo, os conceitos substantivos, e das ferramentas epistemológicas de análise, os conceitos de segunda ordem nos impele a reflexão, como fizera Lee (2008), sobre o próprio currículo de História e acerca do que de fato restará das aulas de História.

- ✓ (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Na habilidade 2, é fundamental a compreensão das transformações históricas ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil e que estabeleçam comparações com outros contextos históricos e sociais pelo mundo. Aqui o destaque é papel do Estado nesse período, as suas dinâmicas de poder, a organização política e a forma como o regime militar se desenvolveu no Brasil.

Uma estratégia aqui a ser desenvolvida é a realização de pesquisas e análises comparativas entre a Ditadura Militar no Brasil e outros regimes autoritários e ditaduras em diferentes partes do mundo. Com essa dinâmica, os alunos observaram as semelhanças e diferenças nas estratégias de controle, no papel do Estado, nas violações aos direitos humanos e nas formas de resistência.

Segundo Rüsen apud Barca et al. (2010, p. 12), as narrativas são a face material da Consciência Histórica. Logo, consideramos que através da análise dessas narrativas históricas, produzidas pelos estudantes, podemos compreender o modo como eles se apropriam do conhecimento histórico, as relações que eles estabelecem entre presente e passado bem como a utilização dos marcos temporais por eles selecionados.

Além disso, as transformações sociais ocorridas durante o período da Ditadura Civil-Militar, com o uso da repressão política, da censura a imprensa e as artes, a perseguição de opositores, as mudanças econômicas e sociais, e as formas de resistência, assim como a mobilização popular podem se transformar em instrumento questionador da realidade atual.

- ✓ (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a

processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

É essencial na promoção de habilidade que os estudantes compreendam as transformações históricas ocorridas nesse período e identifiquem os processos de continuidade e mudança em relação à sociedade brasileira atual.

Segundo Barca (2001), a Educação Histórica se propõe a refletir acerca da cognição histórica, tendo por base a própria racionalidade da ciência histórica, apontando ainda como peculiaridade do referido campo de pesquisa o fato de ter como premissa teórica "[...] a natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, a análise de ideias que os sujeitos manifestam acerca da História, através de tarefas concretas" (BARCA, 2001, p. 13).

Os estudantes podem ser colocados a analisar as relações de poder estabelecidas durante a Ditadura Militar, investigando como o regime se consolidou e se manteve no poder, quais grupos foram beneficiados ou prejudicados, e como as contradições sociais se manifestaram nesse contexto. Dentro dessa atividade escolar, pode se explorar que os discentes percebam as transformações na estrutura política e econômica, nas relações de trabalho e nas dinâmicas sociais durante o período.

> Se entendermos o que veio acontecendo no passado, então o presente, longe de ser cortado a partir do que o precedeu, junta-se a ele. [...] As mudanças, por exemplo, deixam de ser circunscritas em ações e eventos individuais e incluem também desenvolvimentos extensos e graduais. (LEE 2016, p.128-129).

Além disso, é importante que os estudantes compreendam as continuidades e rupturas entre a Ditadura Militar e outros períodos históricos do Brasil. Podem ser feitas comparações com regimes autoritários anteriores, como o Estado Novo (1930 – 1945) de Getúlio Vargas, e análises das consequências da Ditadura Civil-Militar na sociedade e na política brasileira pós-ditadura. Como percebemos nas palavras de Rüsen (2001) "O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneo, assim como as determinações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo[...]".

Os professores podem propor atividades de pesquisa, análise de fontes e debates em sala de aula para que os estudantes possam compreender os diferentes aspectos do regime militar e as implicações para a sociedade brasileira. É importante incentivar a reflexão crítica sobre as relações de poder, as contradições sociais e as violações de direitos humanos, promovendo a formação de cidadãos conscientes e engajados.

> Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias [sic passim] iniciais que os

> alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta. Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2005, p. 132).

Segundo Barca (2001), é importante que os professores tenham contato e vivam a experiência da pesquisa histórica e, a partir dessa vivência, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico. Assim, os estudantes desenvolvem a capacidade de analisar as relações de poder e as contradições sociais em diferentes períodos históricos, além de compreender as transformações históricas e identificar os processos de continuidade e mudança presentes ao longo da História.

- ✓ (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação pode ser abordado esta perspectiva antes de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Na visão de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), é de fundamental importância que a educação contemporânea esteja voltada à formação de cidadãos globais que sejam capazes de se envolver com as tecnologias digitais e ampliarem o "domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias" e, desse modo, possam "localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais".

Essa habilidade pode ser desenvolvida de diversas maneiras, permitindo aos estudantes utilizar as diferentes linguagens e tecnologias para explorar e compreender o passado de forma mais ampla. Identificar informações relevantes nos mapas, comparar diferentes representações cartográficas e refletir criticamente sobre as relações de poder e os discursos presentes nos mapas. Além da possibilidade da produção de documentários ou podcasts históricos. Aqui os discentes podem pesquisar, escrever roteiros, realizar entrevistas, editar o material e apresentar os resultados de forma reflexiva e ética. Essa atividade permite que os estudantes exerçam a autoria, desenvolvam habilidades de pesquisa e comunicação, e compartilhem conhecimentos históricos com um público mais amplo. Essa é a base fundamental da metodologia utilizada na disciplina, através da qual os discentes agem ativamente no processo de construção do próprio conhecimento histórico. Nesse sentido, encontramos

mais uma vez respaldo nos escritos de Seffner (2018):

> É tarefa do professor estabelecer os procedimentos de pesquisa para cada situação em estudo pela classe de alunos, auxiliando a efetuar recortes no tema e a levantar as principais questões de pesquisa, aquelas que são mais promissoras em termos de debate e de comparação com outras situações (SEFFNER, 2018. p 38).

Durante o desenvolvimento dessas atividades, é importante que o professor promova a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens utilizadas, estimule o pensamento reflexivo e ético na interpretação e produção de informações, e fomente o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a exercerem sua autoria e contribuírem ativamente na construção do conhecimento histórico.

Competência 5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Dentro desse universo de compreensão, destaca-se a Quinta Competência, que tenta ao longo do processo histórico e da construção das relações sociais, identificar e combater as diversas manifestações do comportamento humano que geram situações de injustiça, manifestações de preconceito de qualquer natureza e de violência por falta de tolerância. É base dessa Competência o estimulo à ética, à democracia e à geração da inclusão social, sempre com respeito aos Direitos Humanos.

Destaca-se como habilidades relacionadas a essa competência:

- ✓ (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

A sondagem de conhecimentos prévios dos alunos, para que possa estruturar a abordagem e calibrar as intervenções a fim de que as experiências propostas sejam capazes de contribuir com o processo de desenvolvimento das ideias históricas dos aprendentes, mas que respeitem seu estágio de cognição histórica. O estimulo ao desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo, a procura pelo não dito, pelo implícito, tudo isso inserido em contextos significativos, em situações instigantes e desafiadoras são necessários para o desenvolvimento dessa habilidade.

Nessa perspectiva, observar o presente e compreendê-lo como parte da História, possibilita aos estudantes refletir historicamente a sua própria realidade, pois afinal, como afirmam Pereira e Graebin (2010, p. 175) a História é a arte de “tematizar o passado, seguindo os passos das urgências do presente. [...] ensinar história a partir de temas quer dizer recortar conceitos, selecionar problemas e traçar o jogo das continuidades e descontinuidades”.

Essa habilidade pode provocar debates acalorados sobre temáticas muito sensíveis dentro da

História do Brasil, tais como: preconceito racial, violência doméstica, intolerância religiosa e questões de gênero. Assim, autores como Babel (2011) reforçam nossa compreensão acerca da importância de pensar estratégias, metodologias de ensino/aprendizagem que oportunizem aos estudantes um maior protagonismo na construção do próprio conhecimento, que priorizem a experiências educativas capazes de promover mudanças de comportamento e que favoreçam uma inserção social mais ativa, colaborativa e responsável.

> É recorrente, entre os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo. (BABEL, 2011, p. 25).

Com o debate sobre esses temas, mencionados acima, se consegue perceber os diferentes aspectos da realidade social no passado e no presente, como também identificar as transformações e permanências ocorridas. Além disso, é possível que o aluno consiga notar as formas de resistência, a produção cultural e as manifestações de contestação desenvolvidas pelos grupos para se afirmarem enquanto sujeitos históricos ao longo do tempo.

Dessa forma, os estudantes desenvolvem a capacidade de analisar criticamente diferentes aspectos da realidade social, considerando as diversas dimensões, e identificar e avaliar as transformações e permanências em diferentes contextos históricos, cumprindo e contribuindo para uma formação cidadã crítica e reflexiva

Reforçando essa ideia, destacamos que pesquisadores como Barca (2000 e 2004), Lee (2002 e 2006), Schmidt e Garcia (2006) e Schmidt e Cainelle (2004), enfatizam a importância de buscar compreender o processo de desenvolvimento das explicações históricas, da interpretação, da imaginação, da inferência, de evidência, de narrativa, da multi perspectividade, dentre outros conceitos de segunda ordem, como bases epistemológicas da aprendizagem histórica estruturada no conhecimento como Cognição Histórica.

- ✓ (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

O papel do professor aqui é propor a análise e a interpretar críticas de diferentes fontes, como textos, imagens, gráficos, mapas, depoimentos e outros materiais históricos. Essas fontes permitem a construção de argumentos substantivos e contextualizados sobre o período da Ditadura Civil-Militar. É

importante incentivar o uso de múltiplas fontes e a confrontação de diferentes perspectivas, a fim de desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e contextualização histórica. A leitura crítica de discursos políticos, documentos oficiais, manifestos, artigos de imprensa e obras literárias, assim como a analise de fotografias, charges, cartazes e obras de arte que retratam o período, buscando compreender as intenções, os significados e os contextos históricos dessas produções. Além disso, o acesso a depoimentos de pessoas que viveram durante a Ditadura Militar, estas a favor ou contra, sejam eles em formato de entrevistas, testemunhos escritos ou audiovisuais, permitem uma compreensão mais ampla das experiências individuais e coletivas vivenciadas durante o regime militar.

Nesse ponto, seguimos Freire (2011), ocasião na qual afirma o caráter indissociável de ensino e pesquisa, bem como reitera a importância de uma aprendizagem contextualizada através da qual se oportunize o desenvolvimento de habilidades e competências conceituais, procedimentais e atitudinais. Rocha (2015) reforça a relevância e o papel da pesquisa no processo de ensino/aprendizagem.

> Percebemos que é evidente a essencialidade das investigações; o conhecimento da realidade, seus valores, desejos e necessidades; o desenvolvimento de capacidades, hábitos, atitudes sociais, científicas e democráticas, bem como, a construção criativa, autônoma, interdisciplinar e contextualizada do conhecimento. [...] As diferentes abordagens históricas e a problematização da realidade abrem novos horizontes para que o aluno possa vencer os desafios que surgirem na vida contemporânea. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem deve acompanhar os avanços e inovações da sociedade (ROCHA, 2015, p. 99)

Desse modo, aproveitamos para nos debruçar sobre a questão dos revisionismos históricos, sobre os riscos de discursos hegemônicos, narrativas únicas, e exaltamos a importância de outras narrativas, da história vista de baixo etc.

- ✓ (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

A habilidade analisada, bem como todas as outras já citadas permitem a reflexão sobre os direitos humanos violados durante o período da Ditadura Civil-Militar, como a liberdade de expressão, o direito à vida, à integridade física e à liberdade de associação. Lembrando que esse período não é mencionado no corpo do texto da competência e nem habilidade. É importante que compreenda os impactos dessas violações sobre diferentes grupos sociais, incluindo ativistas políticos, artistas, trabalhadores, indígenas e outras minorias. Aqui concordamos com (COSTA, 2013) “Para que esse processo se concretize no ambiente escolar, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e interpretação das diferentes situações que circundam sua vida e se reconheça como sujeito ativo no meio onde vive” (COSTA; PINHEIRO, 2013).

Além disso, é possível promover atividades que estimulem o diálogo e a resolução de conflitos, permitindo que os estudantes explorem as diferentes perspectivas sobre o regime militar e as consequências desse período na sociedade brasileira. O respeito à diversidade e à cultura da paz deve ser valorizado, possibilitando a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo e tolerante.

O discente precisa sentir que o saber histórico é uma ferramenta importante para a compreensão de questões que o afligem, e problemas cotidianos, de situações que aparentemente não possuem nenhuma vinculação ou nexo de causalidade com processos históricos, mas que na verdade podem ser explicadas ou minimamente contextualizadas e problematizadas com base na experiência humana, objeto de estudo do saber histórico.

> A análise de situações não pode ser feita apenas em cima do que está dado, mas precisa levar em conta as faltas e as possibilidades. Se o mundo é um conjunto de possibilidades, então a história de um determinado país, indivíduo ou instituição, é o registro das possibilidades que se efetivaram. Cabe ao professor de História montar atividades e roteiros de trabalho onde seja possível mostrar de que forma se deram essas disputas, que procedimentos estiveram envolvidos, que ações foram empreendidas, que grupos agiram, que estratégias utilizaram, que resultados foram obtidos, etc. (SEFFNER, 1998, p.34).

Dessa forma, os estudantes desenvolverão a capacidade de analisar criticamente diferentes aspectos da realidade social, considerando as diversas dimensões, ao mesmo tempo em que exercitam a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, valorizando o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à cultura da paz. Assim, poderá se desenvolver a formação cidadã comprometida com a promoção da justiça social e do respeito aos direitos humanos.

Competência 6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

A Sexta Competência se faz também necessária por falar da promoção do debate político, da exposição de ideias de forma crítica e coerente, colocando como dever dos envolvidos no debate o respeito pelas diferenças de opinião e por escolhas que garantam a manutenção da cidadania e da meta de vida de cada sujeito, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

As habilidades aqui analisadas serão:

- ✓ (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

Para desenvolver a Competência 6 e Habilidade 2 relacionadas e interpretadas em direção ao tema desta pesquisa, os estudantes devem ser capazes de analisar e interpretar diferentes tipos de fontes históricas para compreender e explicar os processos históricos relacionados a esse período.

Aqui ocorre a possibilidade de quebra do paradigma que se distancie do ensinar e se aproxime do aprender, que se afaste do informar e caminhe em direção a uma outra perspectiva, através da qual o docente, enquanto professor/pesquisador em sua área, seja capaz de sensibilizar e, sobretudo, inspirar seus discentes a aprender pela pesquisa, a conhecer e valorizar o prazer da descoberta, a gerar encantamento pela investigação científica, a ler os implícitos contidos nos mais diversos tipos de fontes, da cultura material ou imaterial, escrita, oral ou imagética, e perceba que o mais relevante é a possibilidade de promover uma aprendizagem histórica de caráter crítico, reflexivo, significativo, contextualizado, estimulante e que, acima de tudo, tenha no engajamento e no protagonismo discente sua força motriz.

> Tantas e tantas vezes se queixavam alunos e professores de História, os primeiros porque não encontravam a relevância da disciplina para a sua vida, os segundos porque não sentiam que os seus discentes aprendessem verdadeiramente. Mas no que toca à aprendizagem da História, mais do que em qualquer outra disciplina, é deveras importante que os alunos sintam empatia com o que o professor ensina, que se sintam relacionados com o seu passado e entendam de que forma pode ele ser relevante para o seu presente. [...] (DIAS-TRINDADE; DE CARVALHO, 2019, p.116-117).

Os estudantes podem ser incentivados a examinar fontes primárias, como documentos oficiais, discursos políticos, manifestos, relatos de testemunhas, fotografias, cartazes, jornais da época e outras produções históricas contemporâneas à Ditadura Civil-Militar. Eles também podem explorar fontes secundárias, como livros, artigos acadêmicos e audiovisuais, que analisam e interpretam o período a partir de diferentes perspectivas historiográficas. É importante que os estudantes sejam orientados a questionar as fontes, considerando seu contexto de produção, seus possíveis interesses e pontos de vista. Devem ser incentivados a fazer comparações entre diferentes fontes, avaliar sua confiabilidade e identificar possíveis vieses ou lacunas.

Assim vejamos o que BARROS (2019, p.15) cita:

> Fonte Histórica" é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural.

A importância das fontes históricas para a aprendizagem reside em sua capacidade de fornecer evidências concretas e confiáveis sobre o passado. Ao usar fontes primárias, os alunos podem desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação e investigação. Eles são desafiados a avaliar a confiabilidade e a objetividade das fontes, considerar o contexto histórico em que foram produzidas e formar suas próprias conclusões com base nas evidências disponíveis. Isso promove o pensamento crítico, a capacidade de fazer perguntas e o desenvolvimento de uma consciência histórica mais completa.

Além disso, o uso de fontes históricas ajuda os alunos a desenvolver empatia e compreensão ao se envolverem com as experiências e perspectivas de pessoas do passado. Isso os ajuda a apreciar a diversidade de experiências humanas ao longo do tempo, bem como a compreender a influência dos eventos passados sobre o presente. As fontes permitem que os alunos se conectem pessoalmente com a história, tornando-a mais viva e relevante para eles.

- ✓ (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

Além do trato de conceitos básicos, extremamente utilizados na História, há uma aproximação significativa com a Filosofia e a Sociologia, já que são temáticas abordadas por essas outras do conhecimento. Os estudantes podem ser incentivados a investigar a ascensão dos militares ao poder, as estruturas de controle e repressão, e as relações entre o governo militar, a sociedade civil, os movimentos de resistência e a comunidade internacional.

Eles podem examinar outros regimes autoritários, como o nazismo, o fascismo e outras ditaduras na América Latina, e refletir sobre as características comuns e as especificidades de cada contexto histórico. Percebendo as similaridades entre os discursos políticos, a investigação de mecanismos de controle e repressão, a discussão sobre as estratégias de resistência adotadas pelos movimentos sociais e a análise das relações entre o governo militar e diferentes grupos sociais vigentes.

- ✓ (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

No ensino de História, essa habilidade pode ser desenvolvida por meio do estudo da formação e desenvolvimento socioeconômico do Brasil ao longo do tempo. Os estudantes podem analisar

documentos históricos, dados estatísticos, mapas e outras fontes que retratam as características socioeconômicas da sociedade brasileira em diferentes períodos históricos. A partir dessa análise, a aproximação com a Geografia e a Sociologia são bem óbvias, já que fazem parte de todas as áreas mencionadas a análise e a identificação dos problemas sociais e econômicos, como a desigualdade social, a pobreza, a exclusão, a discriminação, entre outros. A interdisciplinaridade é algo extremamente favorável nessa habilidade do conhecimento.

Com base nesse estudo, os estudantes podem propor medidas para enfrentar os mais diversos problemas sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva. Essas medidas podem envolver ações individuais e coletivas, como conscientização, mobilização social, políticas públicas, esquemas de desenvolvimento sustentável, programas de inclusão social, entre outros.

Neste caso, "[...] o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos" (BERBEL, 2011, p. 29).

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29).

Assim, começamos a concluir que aulas centradas somente na ação docente, que Barca (2004) chamou de aula-conferência, deixa pouco espaço para debates e reflexões mais aprofundadas, não estimula ou favorece o engajamento dos estudantes e consequentemente pouco contribui para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, uma vez que se baseia no paradigma de transferência de saber.

Se essa nova abordagem do Ensino de História proposta pela BNCC, focado muito mais em desenvolver habilidades do que no acúmulo de informações, possamos instrumentalizar melhor os discentes, a fim de que eles possam pensar historicamente e refletir sobre o mundo de modo cada vez mais autônomo e crítico, a fim de que desse modo possam atuar como sujeitos históricos verdadeiramente livres e conscientes do lugar social que ocupam na sociedade, expressando melhor suas ideias, defendendo de modo mais eficiente seus pontos de vista, conhecendo seus direitos e identificando possíveis violações, dentre tantas outras aprendizagens que possibilitem seu fortalecimento enquanto cidadão.

Dentro de ótica de pensamento, cabe a afirmação de Rüsen (2001, p. 66):

> A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da

> vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.

Esperamos que com as diversas possibilidades de uso das competências da BNCC pelos professores dois problemas sejam resolvidos ou pelo menos minimizados: o primeiro, é da relação direta entre a memória aberta e fortemente disputada em torno da Ditadura Civil-Militar, marcada por silenciamentos e por impunidade, e a permanência de práticas autoritárias no cotidiano brasileiro. E a segunda questão está relacionada a uma disputa mais ampla e polarizada por um regime de verdade, que é instrumentalizado por diferentes grupos, com o uso de sites, revistas, falas de políticos interessados em promover um revisionismo do momento, e até mesmo um negacionismo, através de discursos de polarização, sejam os que, em número menor, mas muito mais gravemente, de fato defendem o estabelecimento de um regime antidemocrático, ditatorial e / ou militarista.

2. LIVRO DIDÁTICO: O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE

Ao longo da história, os livros têm sido fundamentais na difusão de ideias, princípios, eventos, conceitos, crenças, valores e culturas diversas. Apesar dos desafios enfrentados, sua importância tem sido consistentemente reconhecida e mantida ao longo do tempo, influenciando significativamente a vida das pessoas e o progresso das sociedades. Durante esse processo evolutivo, os livros têm ocupado uma variedade de espaços, desde os educacionais até as esferas acadêmicas, tornando-se objeto de estudo em programas de mestrado e doutorado em História e Educação.

A importância da pesquisa acadêmica sobre os livros didáticos de História está em constante crescimento, pois conecta a educação ao ensino e integra a História ao discurso historiográfico construído por diversos agentes históricos. Aqui se faz interessante destacar:

> O livro é um objeto, mas é também um conjunto de textos. Sua materialidade não pode ser dissociada de sua significação, pois o modo como um texto é publicado, difundido e lido afeta sua compreensão. (CHARTIER, 1994, p. 17).
>
> A produção e a distribuição dos livros didáticos moldaram não só o conteúdo educacional, mas também as práticas pedagógicas e as formas de leitura, criando uma cultura escolar que se estende além da sala de aula. (CHARTIER, 1994, p. 45).

Esses materiais despertam uma gama diversificada de interesses e questionamentos entre professores, alunos e pesquisadores, ampliando as possibilidades de interpretação, análise e

investigação.

Atualmente, a recepção e utilização dos livros didáticos em salas de aula têm sido amplamente exploradas. Autores como Matela (1994), Costa (1997), Araújo (2001), Cassiano (2003) e Bittencourt (2004) têm contribuído significativamente nesse campo, examinando como professores e alunos percebem e utilizam esses recursos didáticos. Esses estudos frequentemente investigam o modo como o público-alvo interage com os conteúdos apresentados, os recursos de aprendizado fornecidos, bem como as ideologias e valores presentes nessas obras.

2.1. O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Ao longo da história, o livro didático tem sido alvo de críticas e interesse de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, particularmente em História e Educação, em vários países, com notável destaque para a França e o Brasil. Essas investigações têm como objetivo compreender o papel e a eficácia do livro didático no contexto escolar.

No Brasil, a partir do processo de redemocratização do país e da promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do Plano Nacional de Educação (PNE), uma preocupação crescente tem emergido no meio acadêmico em relação à funcionalidade do livro didático na educação brasileira. Diversas questões surgem, como a evolução historiográfica dos livros e, principalmente, a quem ou a que propósito eles estão servindo. Essas indagações têm motivado novas pesquisas que integram a ciência histórica e a educação.

Entre os estudos mais recentes sobre o uso e significado dos livros didáticos de História, destacam-se as contribuições de Caimi (2001), Gatti Jr (2004), Gasparello (2004), Bittencourt (2004) e Sposito (2006). Algumas dessas pesquisas servirão como referência para a elaboração e argumentação do presente estudo.

Nos últimos anos, tem sido evidente que o livro didático tem se tornado uma fonte privilegiada para estudos nas áreas da história, educação e cultura. Nesse sentido, Gatti Júnior (2004, p. 31), esclarece:

> No Brasil, só recentemente houve esforços de pesquisadores em constituir acervos de materiais escolares. Diferentemente da França e outros países europeus onde há algumas décadas se desenvolvem trabalhos sistemáticos de investigação histórico-educacional, tanto por meio das pesquisas de base quanto no financiamento de investigações de longo alcance e de longa duração.

Apesar do surgimento de vários programas de Mestrado e Doutorado sobre o assunto, persiste

uma tendência de estudar o livro didático com o propósito de identificar lacunas ou omissões na abordagem de certos temas e/ou sujeitos históricos. Ao considerarmos as diversas formas de análise do livro didático, conforme apontado por Caimi (2001), observamos que existem quatro abordagens distintas:

> a) natureza do livro didático: são trabalhos que analisam os limites e possibilidades do livro didático de história do ponto de vista endógeno, ou seja, da sua natureza. Nesse sentido, evidenciam aspectos, como ênfase política, periodização cronológica, simplificação de conteúdos, conhecimento histórico apresentado como verdade única e acabada, entre outros;
> b) ideologia subjacente ao livro didático: esta abordagem foi privilegiada na maioria das produções e trabalhada pela análise de conteúdos, sobretudo de história do Brasil. Foram apontadas diversas questões, como a ausência das camadas populares, o tratamento passivo dado ao povo, o escamoteamento da violência dirigida aos segmentos desprestigiados economicamente, a ênfase nos heróis da história, enfim, o livro é apresentado como um instrumento de reprodução ideológica;
> c) conteúdos ausentes no livro didático: algumas produções trataram de denunciar aspectos ausentes nos livros didáticos, tais como preocupações ecológicas, o cotidiano das sociedades humanas e dos sujeitos históricos, entre outros;
> d) linguagem conceitual e iconográfica do livro didático: dois trabalhos analisaram o livro didático sob o ponto de vista da linguagem – texto e imagem. A compreensão que o aluno tem do livro didático foi colocada em questão por esses autores; assim, a análise perdeu o caráter genérico e o livro refletido a partir daquele que é o seu consumidor, o aluno.

As pesquisas realizadas pelos estudiosos do assunto revelam que certos temas são mais valorizados do que outros, com uma ênfase maior em questões econômicas e políticas em comparação com assuntos como os direitos indígenas, afrodescendentes, o papel da mulher, da criança e a cultura de forma mais ampla. No entanto, ao revisitar a bibliografia, fica evidente a existência de novas oportunidades de pesquisa, teorização e perspectivas.

> No Brasil, também os livros didáticos de história têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira. (BITTENCOURT, 2004, p. 03 e 04)

O livro didático há muito tempo é considerado um agente crucial na consagração e na promoção de certos conteúdos históricos dentro do ambiente escolar, especialmente na área de Ciências Humanas, como História. No entanto, pesquisas e teorizações recentes indicam que o papel do livro didático se expandiu. Agora, ele não apenas consagra, mas também explícita e sistematiza os conteúdos provenientes da produção historiográfica e dos planos de ensino.

Atualmente, enfrentamos diversos desafios na busca por alternativas criativas para tornar o livro didático um instrumento eficaz de apoio pedagógico. O avanço do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), representadas pela internet e seus diversos recursos educacionais, tem competido diretamente com os professores e o uso do livro didático físico como meio de disseminação de conhecimento.

Estudos recentes destacam uma das principais preocupações em relação ao livro didático: a maneira como aborda determinados conteúdos históricos. Nesse contexto, um tema amplamente debatido pela historiografia atual é a abordagem da Ditadura Civil-Militar, especialmente diante das propostas revisionistas e negacionistas de alguns setores da sociedade. Assim percebe-se que:

> O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam "uma verdade" de maneira bastante impositiva. Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 319)

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a recente reforma do Ensino Médio, que foi homologada antes da parte da BNCC do Ensino Médio surgem não apenas novas abordagens, mas também oportunidades para professores e alunos explorarem novas investigações, questionamentos e desafios. Essas mudanças prometem contribuir para o desenvolvimento de saberes interdisciplinares.

No campo da produção de materiais educacionais, observa-se um destaque crescente para a dimensão sociocultural. Houve uma ruptura com a tradicional escrita historiográfica que enfatizava apenas as elites e os grandes heróis, caracterizando uma abordagem bastante positivista. Esse movimento tem levado o livro didático a ser cada vez mais analisado à luz de diferentes bases teóricas e metodológicas, provenientes de diversos campos de pesquisa científica.

Diante desse cenário, surge a motivação para a escolha do tema de pesquisa e a perspectiva de realizar reflexões significativas. Nesse processo, identificamos a oportunidade de investigar como a Ditadura Civil-Militar é abordada nos livros didáticos de história do Ensino Médio.

Nesta pesquisa, foram analisados dois livros didáticos utilizados por alunos do 3º ano do Ensino Médio em escolas estaduais da rede pública de Fortaleza, no estado do Ceará. O primeiro livro é "História – Sociedade e Cidadania", volume 3, de autoria do historiador Alfredo Boulus Junior, publicado pela editora FTD, 2ª edição, 2016. O segundo livro é "Olhares da História – Brasil e Mundo", volume 3, escrito por Claudio Vicentino e Bruno Vicentino, e publicado pela editora Scipione, 1ª edição, 2016. Ambos os livros fazem parte de uma coleção seriada composta por três

volumes.

No Ensino Médio, percebemos que os livros didáticos são produzidos pelas editoras sob a pressão de preparar os alunos para o ENEM. As provas de História ainda são majoritariamente baseadas em temas e cronologias tradicionais. Apesar dessa dificuldade no Ensino Médio, na perspectiva de Bittencourt (2004, p. 310), a renovação é maior com a:

> criação da denominada “história integrada”, que junta conteúdos de História do Brasil, da América e Geral em aparente organização sincrônica no tempo. O risco dessa produção está em preterir os estudos sobre a história brasileira, priorizando temáticas da história geral segundo uma visão eurocêntrica e fornecendo explicações dos problemas brasileiros sob a “influência” exclusivamente externa. Inspirados em obras estrangeiras, francesas, sobretudo, que organizam os chamados “dossiês”, nos quais é apresentada uma série de dados adicionais ao texto principal do capítulo, os manuais didáticos, de maneira geral, têm-se esmerado na inclusão de documentos.

Bittencourt (2004, p. 310), continua:

> Estes são de natureza diversa, destacando-se excertos de notícias de jornais, de obras literárias, de obras de historiadores e letras de músicas, além de ilustrações, gráficos, mapas e dados estatísticos. As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestões de análises que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material.

Os livros didáticos são elementos culturais fundamentais da "tradição escolar", sendo empregados por professores e alunos há cerca de dois séculos. Mesmo com o advento das novas tecnologias, esses materiais continuam a representar um ícone do conhecimento escolar. Nesse contexto, as palavras de Donato (2002, p. 79) ressoam de forma significativa:

> O livro didático é um artefato pedagógico muito utilizado nas salas de aula. Ele tem sido utilizado como um recurso imprescindível, mas suas certezas raramente são questionadas e refletidas. Mas ele não é apenas um instrumento pedagógico, ele se apresenta como lugar de elaboração do saber, portanto, com muitos significados, ele é um espaço privilegiado para construção e subjetivação das identidades.

Na prática, o livro didático desempenha um papel crucial na disseminação do conhecimento histórico-científico produzido pelos historiadores dentro do ambiente escolar. É nele que a maioria dos interessados busca informações para esclarecer dúvidas ou satisfazer sua curiosidade. Portanto, é imperativo que o livro didático apresente de forma didática um conhecimento histórico de alta qualidade, acessível até mesmo ao público leigo.

A estruturação do livro didático está intrinsecamente ligada ao seu contexto histórico, às

políticas educacionais e às tendências pedagógicas em vigor. É comum que, ao ser elaborado pelos autores, ele seja pressionado pelas editoras a apresentar uma variedade de abordagens. Essa pressão muitas vezes vem do mercado editorial, que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também obter lucro. Sobre a relação do livro didático com seu contexto, Caimi (1999, p. 28) destaca que ele não é:

> Neutro do ponto de vista teórico, metodológico e ideológico, trazendo em si condicionamentos marcados pela concepção de mundo e lugar social do autor, pelas políticas educacionais em termos de currículos e programas; pelo mercado editorial, etc., envolve diferentes segmentos no processo de elaboração e consumo – autores, editores, estado, professores, alunos. Assim, o livro é uma questão que não se restringe a questões pedagógicas, mas tem implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas.

O livro didático de História desempenha múltiplos papéis, sendo utilizado para leitura, consulta ou complementação de informações. Ele apresenta os conteúdos de forma sequencial ou cronológica e simplificada, de acordo com a perspectiva do autor, incluindo textos, fragmentos de documentos, ilustrações, fotografias e mapas. No entanto, muitas vezes, esses elementos são organizados de forma articulada, mas não explorados adequadamente sob o ponto de vista didático. Além disso, grande parte dos livros oferece manuais de orientação e planejamento, que acabam sendo seguidos fielmente pelos professores.

O livro didático pode ser considerado um instrumento na construção da memória coletiva. Essa abordagem nos leva a refletir sobre a relação e a distinção entre História e Memória. Enquanto a História é um processo dinâmico que envolve experiências, problemáticas, registros, interpretações, críticas e sínteses realizadas pelos indivíduos de acordo com seus interesses no tempo e no espaço, a memória é um aspecto subjetivo e seletivo que reflete a maneira como os eventos são lembrados e interpretados pela sociedade. De acordo com Fonseca (2004, p. 40), a História pode ser concebida como:

> Estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens.

A Memória, seja individual ou coletiva, evoca lembranças, sentimentos, poesia, cenas e símbolos, contribuindo para um vasto panorama cultural que abrange as sociedades humanas em diferentes períodos e lugares. Tanto a Memória quanto a História fazem parte desse contexto cultural, que inclui aspectos artísticos, científicos e patrimoniais. No entanto, é importante ressaltar que são conceitos distintos e não devem ser confundidos.

Nessa perspectiva, é possível observar que os livros didáticos de História podem evidenciar

essa fronteira entre História e Memória, especialmente ao abordarem temas contemporâneos, como a Ditadura Civil-Militar. Esse período não apenas representa uma parte recente da história, mas também foi um evento traumático para a sociedade, o que intensifica ainda mais os vínculos com a memória coletiva.

> Nesse sentido, é valido ressaltar a perspectiva de Pierre Nora quando diz que os livros didáticos, que ajudam a formar a memória de milhões de jovens, migram da memória coletiva para entrar na memória histórica, depois na memória pedagógica; tornando-se assim, também lugares de memória. (NORA, 1993, p. 23)

Partindo dessa perspectiva, percebemos que os livros didáticos têm o potencial de se tornarem locais de memória em diferentes momentos históricos, sejam eles de transição, ruptura ou mudança, proporcionando uma nova interpretação de eventos passados. Eles desempenham um papel fundamental na formação das representações que os alunos terão sobre determinados períodos ou momentos históricos, sendo um dos, senão o principal, meio de transmissão de conhecimento.

Pesquisas realizadas demonstram que o livro didático tornou-se essencial para o processo de ensino e aprendizagem, continuando a desempenhar um papel importante na divulgação de informações e na construção da memória coletiva. Nesse sentido, concordamos com a ideia de Morigi e Bretano (2005, p. 71), que afirmam que o livro "conserva sua função de registrar os valores que definem o espírito humano: a linguagem, a imaginação, a justiça e a busca pela igualdade no acesso às informações".

De fato, os livros didáticos representam espaços nos quais podemos explorar diversas temáticas relacionadas à educação. Além de apresentarem novas abordagens, eles estimulam investigações que contribuem para a ampliação do conhecimento.

Poderíamos até mesmo argumentar que os livros deixaram de ser apenas obras de referência e passaram a ser instrumentos de orientação para a prática docente. Conforme observado por Cunha (2006, p. 64), o livro deveria ser:

> Apenas um recurso de apoio, tornar-se guia da agenda docente e substituir, muitas vezes, a necessária energia questionadora que deveria fazer a mediação entre a condição dos estudantes, incluindo sua cultura e linguagem, e o conhecimento disponível.

O objetivo desta pesquisa é promover uma análise histórico-crítica que desperte interesse pela contribuição do livro didático na construção ou reconstrução do conhecimento relacionado ao tema que estamos investigando. Nesse contexto, reconhecemos as diversas interpretações que o livro didático pode adotar, conforme destacado por Choppin (2002, p. 8):

> o manual é realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebida aos olhos dos contemporâneos. É

> fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem umolhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo, definitivamente, nós só percebemos no livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais de aluno, editor, responsável político, religioso, sindical, ou associativo, ou simples editor...), nos instiga a ali pesquisá-lo.

As análises do livro didático têm sido conduzidas com base em uma variedade de abordagens teóricas e metodológicas, provenientes de diversos campos de pesquisa científica. Como observado por Soares (1996, p. 53-4):

> o que tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma História de ensino e de uma sociologia de ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possam entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená- lo? O que é afinal, um livro didático de "qualidade"?

As reflexões sobre o livro didático como objeto de pesquisa não se encerram nesta fase; pelo contrário, à medida que avançamos em sua análise, surgem novas perguntas, ideias e alternativas que se integram ao processo em curso**.**

2.2 . O LIVRO DIDÁTICO E O MANUAL DO PROFESSOR

Quando os professores utilizam o livro didático, muitas vezes recebem orientações das editoras para seguir as sugestões apresentadas no Manual do Professor, orientando assim suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Começamos aqui nossa argumentação ao discutir o significado e as possibilidades de uso do Manual do Professor, para então desenvolver uma análise crítica da estruturação dos capítulos que abordam a Ditadura Civil-Militar.

O Manual do Professor é uma exigência de edital do PNLD que acompanha praticamente todos os exemplares de livros didáticos no Brasil. Como o próprio nome indica, trata-se de uma orientação teórico-metodológica específica para os professores utilizarem a obra em suas aulas. Essa parte do livro, popularmente conhecida como "Manual", é uma exigência dos editais de inscrição no processo de avaliação para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que reconhece nesse tipo de texto um recurso para esclarecer as propostas do livro didático. Assim, o Manual do Professor não é apenas um aspecto da edição, mas atende às prescrições do poder público em relação à concepção e à organização dos dispositivos textuais que caracterizam o livro.

Em algumas coleções que evitam usar a expressão "manual", os títulos dessa parte do exemplar do professor variam, podendo ser chamados de Caderno de Orientações Pedagógicas, Manual de Apoio ao Professor, Manual Pedagógico, Livro do Professor, Orientações ao Professor, Assessoria Pedagógica, Guia e Recursos Didáticos ou Apoio Didático. A escolha desses títulos reflete as intenções didáticas de cada coleção, visando tornar o Manual do Professor mais do que uma formalidade editorial.

Desde 1999, com a implementação do atual sistema de avaliação das coleções didáticas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é obrigatório que o exemplar do professor seja uma cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos, sejam eles feitos pelo docente em sala de aula ou pelos alunos em casa. A partir do PNLD-2008, a exigência é que o Manual do Professor ofereça orientação teórico-metodológica e articule os conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, além de discutir a proposta de avaliação da aprendizagem, fornecer leituras adicionais ao livro do aluno, como bibliografias, e sugerir leituras para a formação e atualização do professor. É fundamental que as orientações ao professor sejam coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro do aluno. A concepção de auxiliar no uso do livro didático na sala de aula, presente nos editais, caracteriza o Manual do Professor como um instrumento complementar do trabalho docente. Isso pode ser percebido em:

> Muito além de uma referência, o livro didático oferece uma estrutura curricular alinhada a diretrizes educacionais teórico-políticas e de avaliação educacional. Ademais, tem sido utilizado para auxiliar na formação continuada dos docentes, o que se evidencia na crescente proeminência dos cadernos de apoio para professores (SILVA, 2012).

No Edital e, posteriormente, no Guia de Livros Didáticos PNLD-2008, na área de História, enfatiza-se que o Manual do Professor deve ser considerado um recurso pedagógico auxiliar para a prática docente, devendo oferecer sugestões de leituras e outros recursos para a atualização do professor.

O que realmente destaca o Manual do Professor são as sugestões de procedimentos, propostas metodológicas, bibliografia atualizada, comentários adicionais sobre conteúdo e atividades, listas de livros e textos de apoio, orientações sobre o uso de recursos didáticos e considerações sobre a metodologia de ensino, quando presentes, são registrados e abordados.

Considerado um instrumento relevante de apoio para o ensino, o Manual do Professor é parte essencial da oferta pedagógica de um autor e da oferta comercial de uma editora de livros didáticos. No entanto, para avaliar o valor desse tipo de recurso, é importante considerar a forma como é selecionado e distribuído.

Em muitos aspectos, a relação entre o poder público e o mercado editorial educacional influencia a forma como os guias de trabalho dos livros didáticos são percebidos quanto ao seu valor de uso, as orientações dos autores e a divulgação das editoras.

De acordo com Anne-Marie Chartier (2007), a elaboração dos livros didáticos é influenciada pela combinação de pressões do contexto e orientações dos autores. Os manuais escolares são projetados para apresentar um conjunto de conhecimentos e organizar um repertório de exercícios de acordo com o público-alvo e as diretrizes educacionais vigentes. Portanto, os autores dos manuais devem levar em conta não apenas os programas e textos oficiais, mas também a realidade da prática docente.

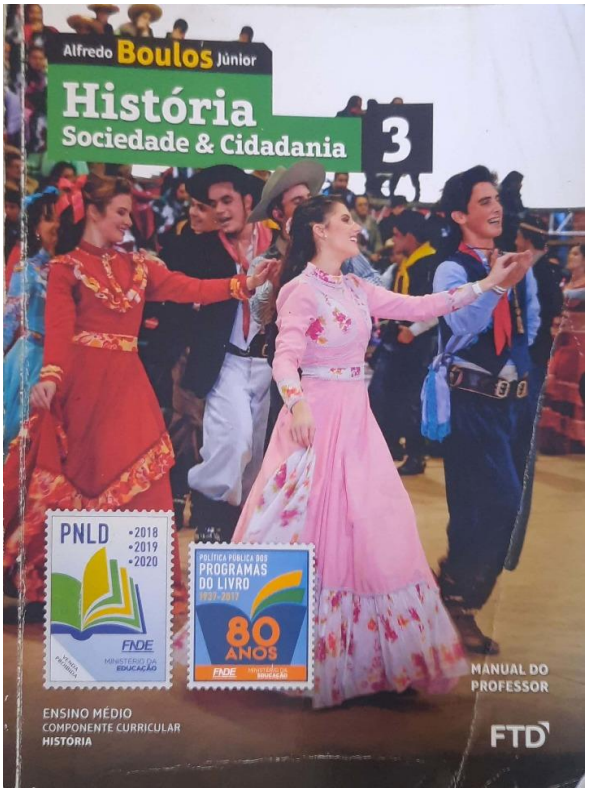
A conjuntura influencia tanto as mudanças quanto as continuidades. A entrada de pesquisadores especializados no campo da edição educacional e as alterações nos objetivos do ensino fundamental estão alterando o processo de criação dos livros didáticos, ao passo que as preocupações com a eficácia imediata dos métodos de ensino levam os editores a repetir fórmulas já testadas, nas quais os professores confiam.

Em nossa pesquisa, analisamos dois livros didáticos. O primeiro (Livro 1) é "História – Sociedade e Cidadania", volume 3, do historiador Alfredo Boulus Junior, publicado pela editora FTD, 2ª edição, 2016. O segundo (Livro 2) é "Olhares da História – Brasil e Mundo", volume 3, dos autores Claudio Vicentino e Bruno Vicentino, da editora Scipione, 1ª edição, 2016. Ambos são adotados em escolas da rede estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza, por alunos do 3º ano do Ensino Médio, e fazem parte de uma série de três volumes. Apesar das diferenças na organização e nas sugestões metodológicas, ambas as coleções foram recomendadas pelo PNLD-2008.

As características textuais, tipográficas e de diagramação variam de uma coleção para outra. As seções que compõem os manuais do professor em diferentes coleções não seguem um padrão uniforme, apresentando variações significativas.

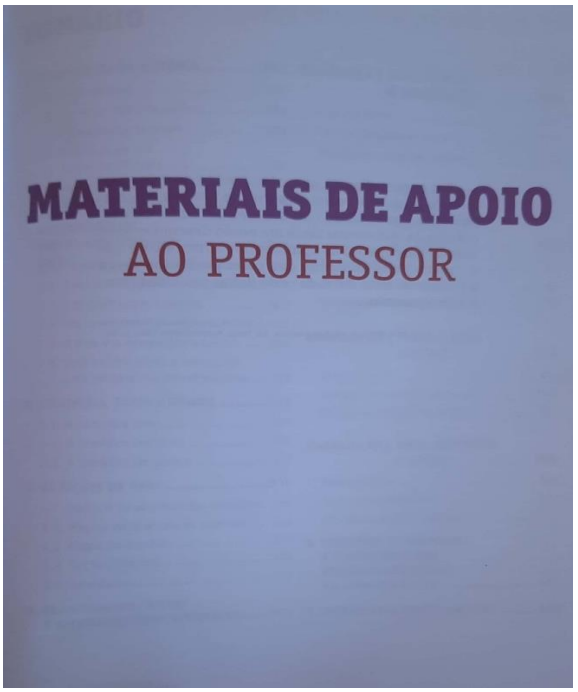
Algumas coleções enfatizam os procedimentos didáticos, enquanto outras priorizam a fundamentação histórica. Outras ainda destacam o perfil psicológico da faixa etária e a metodologia a ser adotada para o ensino do conteúdo de História. Essa diversidade de abordagens e dispositivos reflete-se nas instruções fornecidas nos manuais.

Figura 01 – Capa do livro 1



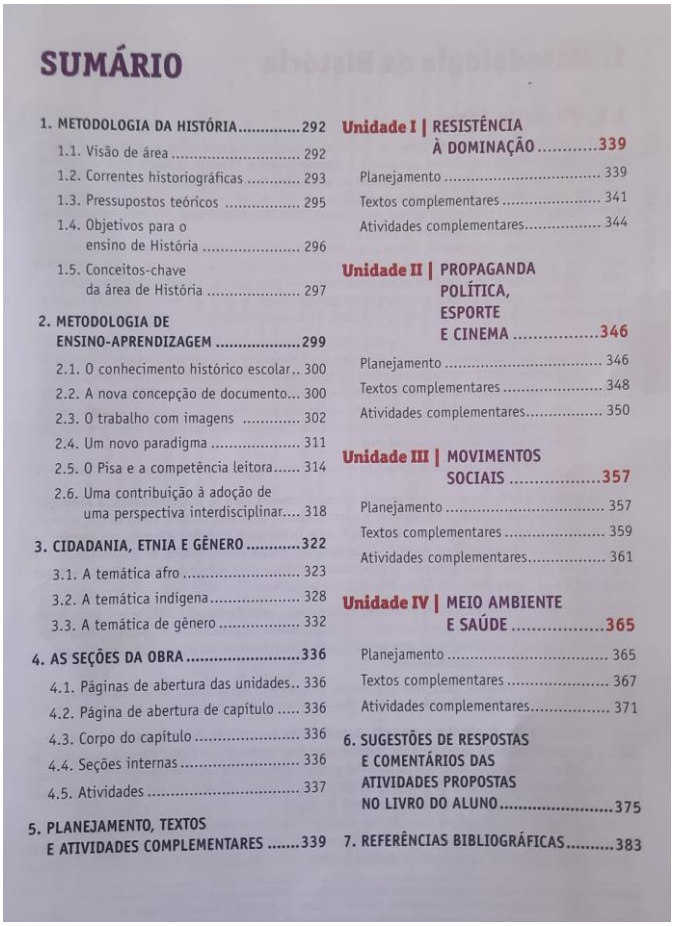
Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 02 – Capa do manual do professor do livro 1



Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 03 – Descrição do manual do professor do livro 1



SUMÁRIO

1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA 292
1.1. Visão de área 292
1.2. Correntes historiográficas 293
1.3. Pressupostos teóricos 295
1.4. Objetivos para o ensino de História 296
1.5. Conceitos-chave da área de História 297

2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM 299
2.1. O conhecimento histórico escolar .. 300
2.2. A nova concepção de documento ... 300
2.3. O trabalho com imagens 302
2.4. Um novo paradigma 311
2.5. O Pisa e a competência leitora 314
2.6. Uma contribuição à adoção de uma perspectiva interdisciplinar 318

3. CIDADANIA, ETNIA E GÊNERO 322
3.1. A temática afro 323
3.2. A temática indígena 328
3.3. A temática de gênero 332

4. AS SEÇÕES DA OBRA 336
4.1. Páginas de abertura das unidades .. 336
4.2. Página de abertura de capítulo 336
4.3. Corpo do capítulo 336
4.4. Seções internas 336
4.5. Atividades 337

5. PLANEJAMENTO, TEXTOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES 339

Unidade I | RESISTÊNCIA À DOMINAÇÃO 339
Planejamento 339
Textos complementares 341
Atividades complementares 344

Unidade II | PROPAGANDA POLÍTICA, ESPORTE E CINEMA 346
Planejamento 346
Textos complementares 348
Atividades complementares 350

Unidade III | MOVIMENTOS SOCIAIS 357
Planejamento 357
Textos complementares 359
Atividades complementares 361

Unidade IV | MEIO AMBIENTE E SAÚDE 365
Planejamento 365
Textos complementares 367
Atividades complementares 371

6. SUGESTÕES DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DO ALUNO 375

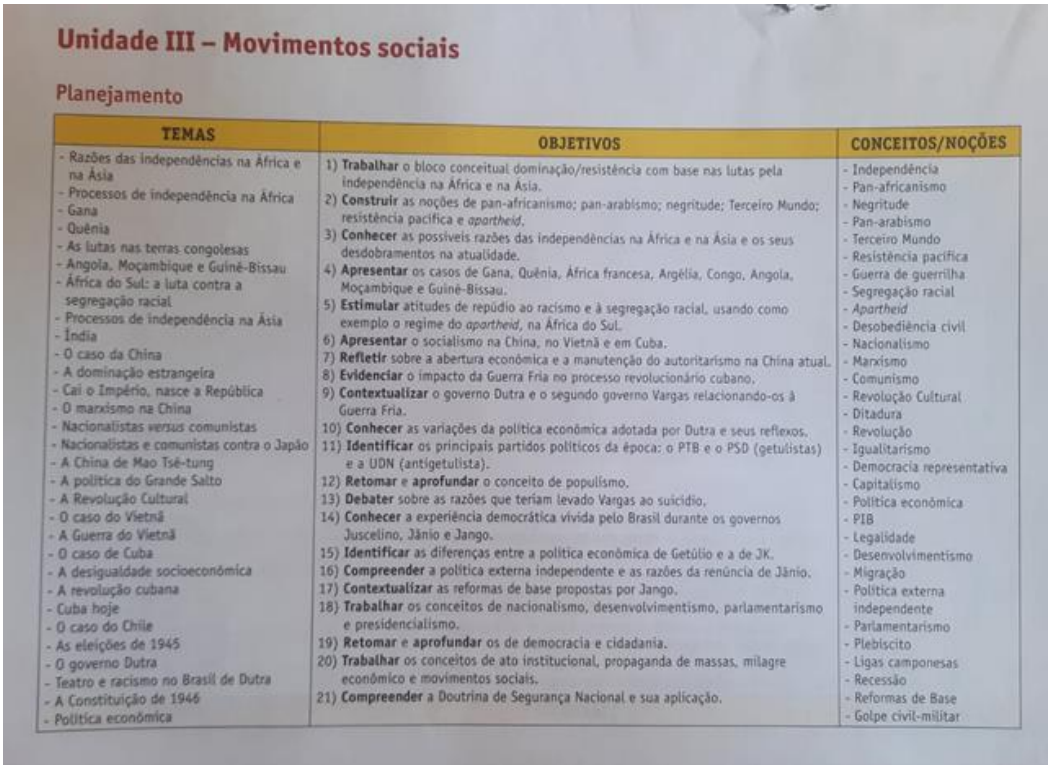
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 383

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Nos manuais do Livro 1, intitulado "Materiais de Apoio ao Professor", um Sumário serve como guia para o professor, listando os procedimentos didático-metodológicos sugeridos, bibliografias atualizadas, comentários adicionais sobre conteúdos e atividades. Além disso, são indicados livros e textos de apoio, assim como orientações para o uso de recursos didáticos, como filmes históricos.

Como está discriminado na Unidade III – Movimentos Sociais, o manual sugere o trabalho com três partes: o Planejamento que apresenta os temas e conceitos/noções do capitulo, os objetivos (observar 19, 20 e 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27), os chamados Textos Complementares (texto 4) e nas Atividades Complementares (questão 5 e 7).

Figura 04 – Planejamento do livro 1 (página 357)



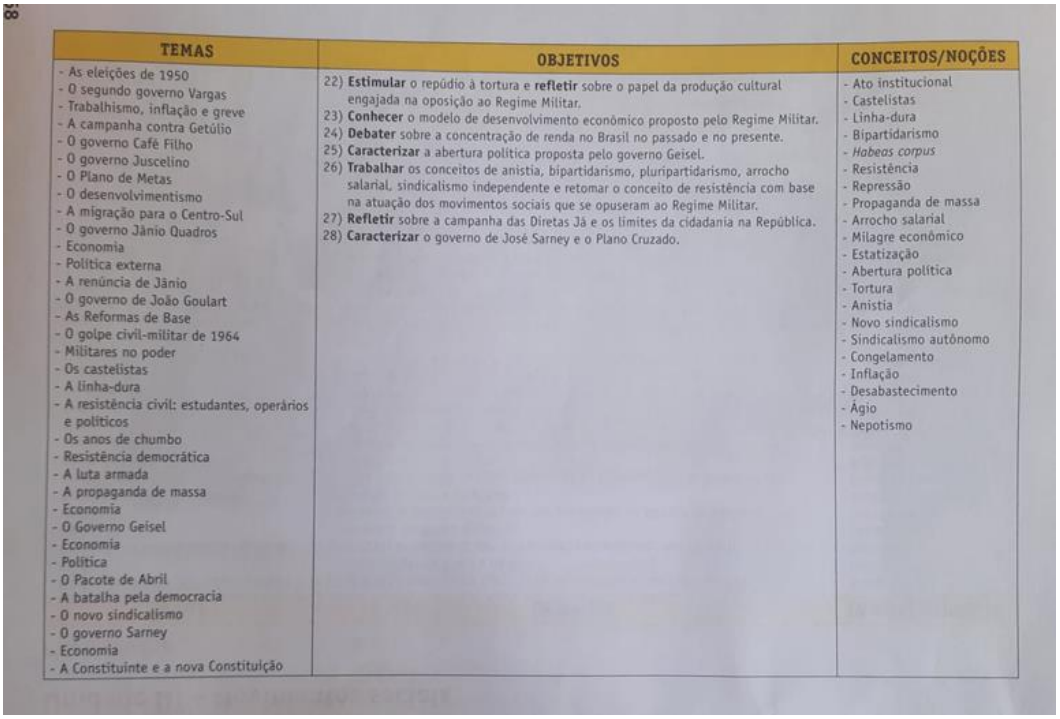
Unidade III – Movimentos sociais

Planejamento

TEMAS	OBJETIVOS	CONCEITOS/NOÇÕES
- Razões das independências na África e na Ásia - Processos de independência na África - Gana - Quênia - As lutas nas terras congolesas - Angola, Moçambique e Guiné-Bissau - África do Sul: a luta contra a segregação racial - Processos de independência na Ásia - Índia - O caso da China - A dominação estrangeira - Cai o Império, nasce a República - O marxismo na China - Nacionalistas *versus* comunistas - Nacionalistas e comunistas contra o Japão - A China de Mao Tsé-tung - A política do Grande Salto - A Revolução Cultural - O caso do Vietnã - A Guerra do Vietnã - O caso de Cuba - A desigualdade socioeconômica - A revolução cubana - Cuba hoje - O caso do Chile - As eleições de 1945 - O governo Dutra - Teatro e racismo no Brasil de Dutra - A Constituição de 1946 - Política econômica	1) **Trabalhar** o bloco conceitual dominação/resistência com base nas lutas pela independência na África e na Ásia. 2) **Construir** as noções de pan-africanismo; pan-arabismo; negritude; Terceiro Mundo; resistência pacífica e *apartheid*. 3) **Conhecer** as possíveis razões das independências na África e na Ásia e os seus desdobramentos na atualidade. 4) **Apresentar** os casos de Gana, Quênia, África francesa, Argélia, Congo, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. 5) **Estimular** atitudes de repúdio ao racismo e à segregação racial, usando como exemplo o regime do *apartheid*, na África do Sul. 6) **Apresentar** o socialismo na China, no Vietnã e em Cuba. 7) **Refletir** sobre a abertura econômica e a manutenção do autoritarismo na China atual. 8) **Evidenciar** o impacto da Guerra Fria no processo revolucionário cubano. 9) **Contextualizar** o governo Dutra e o segundo governo Vargas relacionando-os à Guerra Fria. 10) **Conhecer** as variações da política econômica adotada por Dutra e seus reflexos. 11) **Identificar** os principais partidos políticos da época: o PTB e o PSD (getulistas) e a UDN (antigetulista). 12) **Retomar** e **aprofundar** o conceito de populismo. 13) **Debater** sobre as razões que teriam levado Vargas ao suicídio. 14) **Conhecer** a experiência democrática vivida pelo Brasil durante os governos Juscelino, Jânio e Jango. 15) **Identificar** as diferenças entre a política econômica de Getúlio e a de JK. 16) **Compreender** a política externa independente e as razões da renúncia de Jânio. 17) **Contextualizar** as reformas de base propostas por Jango. 18) **Trabalhar** os conceitos de nacionalismo, desenvolvimentismo, parlamentarismo e presidencialismo. 19) **Retomar** e **aprofundar** os de democracia e cidadania. 20) **Trabalhar** os conceitos de ato institucional, propaganda de massas, milagre econômico e movimentos sociais. 21) **Compreender** a Doutrina de Segurança Nacional e sua aplicação.	- Independência - Pan-africanismo - Negritude - Pan-arabismo - Terceiro Mundo - Resistência pacífica - Guerra de guerrilha - Segregação racial - *Apartheid* - Desobediência civil - Nacionalismo - Marxismo - Comunismo - Revolução Cultural - Ditadura - Revolução - Igualitarismo - Democracia representativa - Capitalismo - Política econômica - PIB - Legalidade - Desenvolvimentismo - Migração - Política externa independente - Parlamentarismo - Plebiscito - Ligas camponesas - Recessão - Reformas de Base - Golpe civil-militar

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 05 – Planejamento do livro 1 (página 358)



TEMAS	OBJETIVOS	CONCEITOS/NOÇÕES
- As eleições de 1950 - O segundo governo Vargas - Trabalhismo, inflação e greve - A campanha contra Getúlio - O governo Café Filho - O governo Juscelino - O Plano de Metas - O desenvolvimentismo - A migração para o Centro-Sul - O governo Jânio Quadros - Economia - Política externa - A renúncia de Jânio - O governo de João Goulart - As Reformas de Base - O golpe civil-militar de 1964 - Militares no poder - Os castelistas - A linha-dura - A resistência civil: estudantes, operários e políticos - Os anos de chumbo - Resistência democrática - A luta armada - A propaganda de massa - Economia - O Governo Geisel - Economia - Política - O Pacote de Abril - A batalha pela democracia - O novo sindicalismo - O governo Sarney - Economia - A Constituinte e a nova Constituição	22) **Estimular** o repúdio à tortura e **refletir** sobre o papel da produção cultural engajada na oposição ao Regime Militar. 23) **Conhecer** o modelo de desenvolvimento econômico proposto pelo Regime Militar. 24) **Debater** sobre a concentração de renda no Brasil no passado e no presente. 25) **Caracterizar** a abertura política proposta pelo governo Geisel. 26) **Trabalhar** os conceitos de anistia, bipartidarismo, pluripartidarismo, arrocho salarial, sindicalismo independente e retomar o conceito de resistência com base na atuação dos movimentos sociais que se opuseram ao Regime Militar. 27) **Refletir** sobre a campanha das Diretas Já e os limites da cidadania na República. 28) **Caracterizar** o governo de José Sarney e o Plano Cruzado.	- Ato institucional - Castelistas - Linha-dura - Bipartidarismo - *Habeas corpus* - Resistência - Repressão - Propaganda de massa - Arrocho salarial - Milagre econômico - Estatização - Abertura política - Tortura - Anistia - Novo sindicalismo - Sindicalismo autônomo - Congelamento - Inflação - Desabastecimento - Ágio - Nepotismo

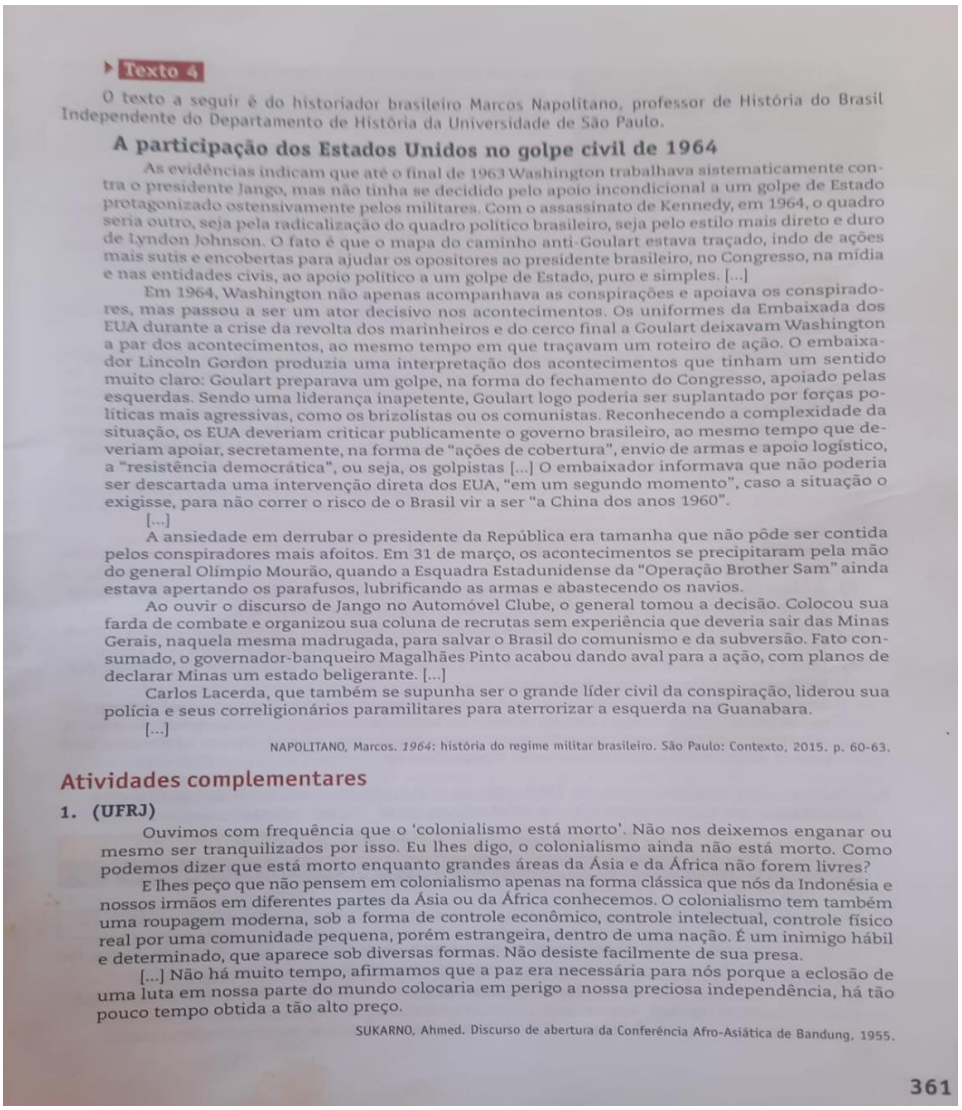
Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Na seção dedicada aos objetivos do Livro 1, o autor delineou aspectos cruciais para compreender o período abordado em nossa pesquisa. No tópico 20, os objetivos incluem a exploração dos conceitos de ato institucional, propaganda de massas, milagre econômico e movimentos sociais. Da mesma forma, no tópico 22, é proposto estimular a rejeição à tortura e refletir sobre o papel da produção cultural engajada na oposição ao Regime Militar.

Esses objetivos sugerem a postura do autor do livro em promover a criticidade e a reflexão dos alunos em relação às questões sociais e culturais durante o período mencionado.

No material de apoio, denominado Textos Complementares, destaca-se o texto 4 do historiador brasileiro Marcos Napolitano, professor de História do Brasil , na Universidade de São Paulo. Este texto oferece uma reflexão sobre como o golpe militar foi articulado e o papel dos Estados Unidos nesse contexto político.

Figura 06 – Descrição do Texto Complementar do livro 1



Texto 4

O texto a seguir é do historiador brasileiro Marcos Napolitano, professor de História do Brasil Independente do Departamento de História da Universidade de São Paulo.

A participação dos Estados Unidos no golpe civil de 1964

As evidências indicam que até o final de 1963 Washington trabalhava sistematicamente contra o presidente Jango, mas não tinha se decidido pelo apoio incondicional a um golpe de Estado protagonizado ostensivamente pelos militares. Com o assassinato de Kennedy, em 1964, o quadro seria outro, seja pela radicalização do quadro político brasileiro, seja pelo estilo mais direto e duro de Lyndon Johnson. O fato é que o mapa do caminho anti-Goulart estava traçado, indo de ações mais sutis e encobertas para ajudar os opositores ao presidente brasileiro, no Congresso, na mídia e nas entidades civis, ao apoio político a um golpe de Estado, puro e simples. [...]

Em 1964, Washington não apenas acompanhava as conspirações e apoiava os conspiradores, mas passou a ser um ator decisivo nos acontecimentos. Os uniformes da Embaixada dos EUA durante a crise da revolta dos marinheiros e do cerco final a Goulart deixavam Washington a par dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que traçavam um roteiro de ação. O embaixador Lincoln Gordon produzia uma interpretação dos acontecimentos que tinham um sentido muito claro: Goulart preparava um golpe, na forma do fechamento do Congresso, apoiado pelas esquerdas. Sendo uma liderança inapetente, Goulart logo poderia ser suplantado por forças políticas mais agressivas, como os brizolistas ou os comunistas. Reconhecendo a complexidade da situação, os EUA deveriam criticar publicamente o governo brasileiro, ao mesmo tempo que deveriam apoiar, secretamente, na forma de "ações de cobertura", envio de armas e apoio logístico, a "resistência democrática", ou seja, os golpistas [...] O embaixador informava que não poderia ser descartada uma intervenção direta dos EUA, "em um segundo momento", caso a situação o exigisse, para não correr o risco de o Brasil vir a ser "a China dos anos 1960".

[...]

A ansiedade em derrubar o presidente da República era tamanha que não pôde ser contida pelos conspiradores mais afoitos. Em 31 de março, os acontecimentos se precipitaram pela mão do general Olímpio Mourão, quando a Esquadra Estadunidense da "Operação Brother Sam" ainda estava apertando os parafusos, lubrificando as armas e abastecendo os navios.

Ao ouvir o discurso de Jango no Automóvel Clube, o general tomou a decisão. Colocou sua farda de combate e organizou sua coluna de recrutas sem experiência que deveria sair das Minas Gerais, naquela mesma madrugada, para salvar o Brasil do comunismo e da subversão. Fato consumado, o governador-banqueiro Magalhães Pinto acabou dando aval para a ação, com planos de declarar Minas um estado beligerante. [...]

Carlos Lacerda, que também se supunha ser o grande líder civil da conspiração, liderou sua polícia e seus correligionários paramilitares para aterrorizar a esquerda na Guanabara.

[...]

NAPOLITANO, Marcos. *1964*: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015. p. 60-63.

Atividades complementares

1. (UFRJ)

Ouvimos com frequência que o 'colonialismo está morto'. Não nos deixemos enganar ou mesmo ser tranquilizados por isso. Eu lhes digo, o colonialismo ainda não está morto. Como podemos dizer que está morto enquanto grandes áreas da Ásia e da África não forem livres?

E lhes peço que não pensem em colonialismo apenas na forma clássica que nós da Indonésia e nossos irmãos em diferentes partes da Ásia ou da África conhecemos. O colonialismo tem também uma roupagem moderna, sob a forma de controle econômico, controle intelectual, controle físico real por uma comunidade pequena, porém estrangeira, dentro de uma nação. É um inimigo hábil e determinado, que aparece sob diversas formas. Não desiste facilmente de sua presa.

[...] Não há muito tempo, afirmamos que a paz era necessária para nós porque a eclosão de uma luta em nossa parte do mundo colocaria em perigo a nossa preciosa independência, há tão pouco tempo obtida a tão alto preço.

SUKARNO, Ahmed. Discurso de abertura da Conferência Afro-Asiática de Bandung, 1955.

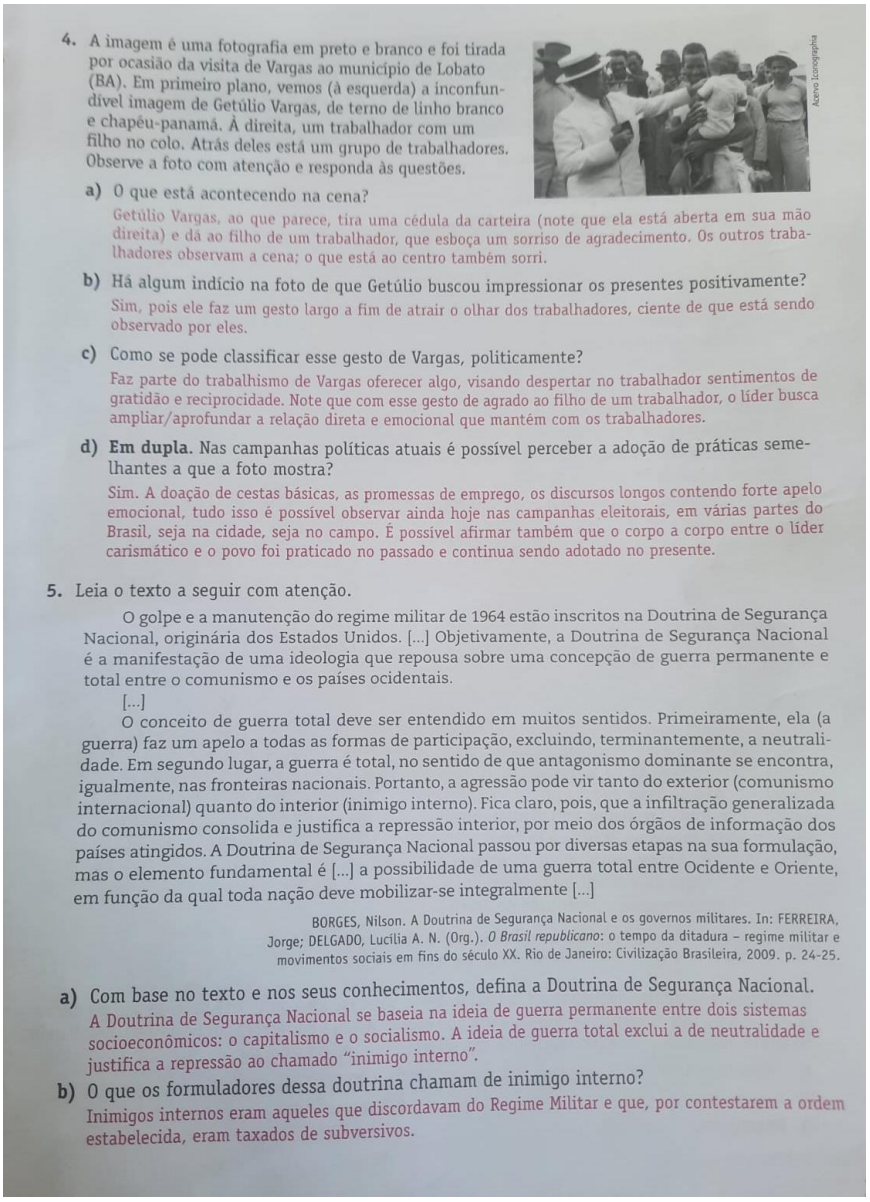
361

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Nas Atividades Complementares, encontramos duas questões com abordagens distintas sobre o conteúdo. A questão 5, de natureza argumentativa e dissertativa, baseia-se em um texto de reflexão retirado do livro "A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares", de Nilson Borges, presente em "O Brasil republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX", organizado por Jorge Ferreira e Lucília A. N. Delgado, publicado pela Civilização Brasileira em 2009 (p. 24-25).

Essa questão consiste em duas perguntas apresentadas em duas alternativas, "a" e "b", com o intuito de fazer com que o aluno reflita sobre o discurso de legitimação do golpe presente na Doutrina de Segurança Nacional.

Figura 07 – Questão 5 da Atividade Complementar do livro 1



4. A imagem é uma fotografia em preto e branco e foi tirada por ocasião da visita de Vargas ao município de Lobato (BA). Em primeiro plano, vemos (à esquerda) a inconfundível imagem de Getúlio Vargas, de terno de linho branco e chapéu-panamá. À direita, um trabalhador com um filho no colo. Atrás deles está um grupo de trabalhadores. Observe a foto com atenção e responda às questões.

Acervo Iconographia

a) O que está acontecendo na cena?

Getúlio Vargas, ao que parece, tira uma cédula da carteira (note que ela está aberta em sua mão direita) e dá ao filho de um trabalhador, que esboça um sorriso de agradecimento. Os outros trabalhadores observam a cena; o que está ao centro também sorri.

b) Há algum indício na foto de que Getúlio buscou impressionar os presentes positivamente?

Sim, pois ele faz um gesto largo a fim de atrair o olhar dos trabalhadores, ciente de que está sendo observado por eles.

c) Como se pode classificar esse gesto de Vargas, politicamente?

Faz parte do trabalhismo de Vargas oferecer algo, visando despertar no trabalhador sentimentos de gratidão e reciprocidade. Note que com esse gesto de agrado ao filho de um trabalhador, o líder busca ampliar/aprofundar a relação direta e emocional que mantém com os trabalhadores.

d) **Em dupla.** Nas campanhas políticas atuais é possível perceber a adoção de práticas semelhantes a que a foto mostra?

Sim. A doação de cestas básicas, as promessas de emprego, os discursos longos contendo forte apelo emocional, tudo isso é possível observar ainda hoje nas campanhas eleitorais, em várias partes do Brasil, seja na cidade, seja no campo. É possível afirmar também que o corpo a corpo entre o líder carismático e o povo foi praticado no passado e continua sendo adotado no presente.

5. Leia o texto a seguir com atenção.

> O golpe e a manutenção do regime militar de 1964 estão inscritos na Doutrina de Segurança Nacional, originária dos Estados Unidos. [...] Objetivamente, a Doutrina de Segurança Nacional é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais.
>
> [...]
>
> O conceito de guerra total deve ser entendido em muitos sentidos. Primeiramente, ela (a guerra) faz um apelo a todas as formas de participação, excluindo, terminantemente, a neutralidade. Em segundo lugar, a guerra é total, no sentido de que antagonismo dominante se encontra, igualmente, nas fronteiras nacionais. Portanto, a agressão pode vir tanto do exterior (comunismo internacional) quanto do interior (inimigo interno). Fica claro, pois, que a infiltração generalizada do comunismo consolida e justifica a repressão interior, por meio dos órgãos de informação dos países atingidos. A Doutrina de Segurança Nacional passou por diversas etapas na sua formulação, mas o elemento fundamental é [...] a possibilidade de uma guerra total entre Ocidente e Oriente, em função da qual toda nação deve mobilizar-se integralmente [...]
>
> BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília A. N. (Org.). *O Brasil republicano*: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 24-25.

a) Com base no texto e nos seus conhecimentos, defina a Doutrina de Segurança Nacional.

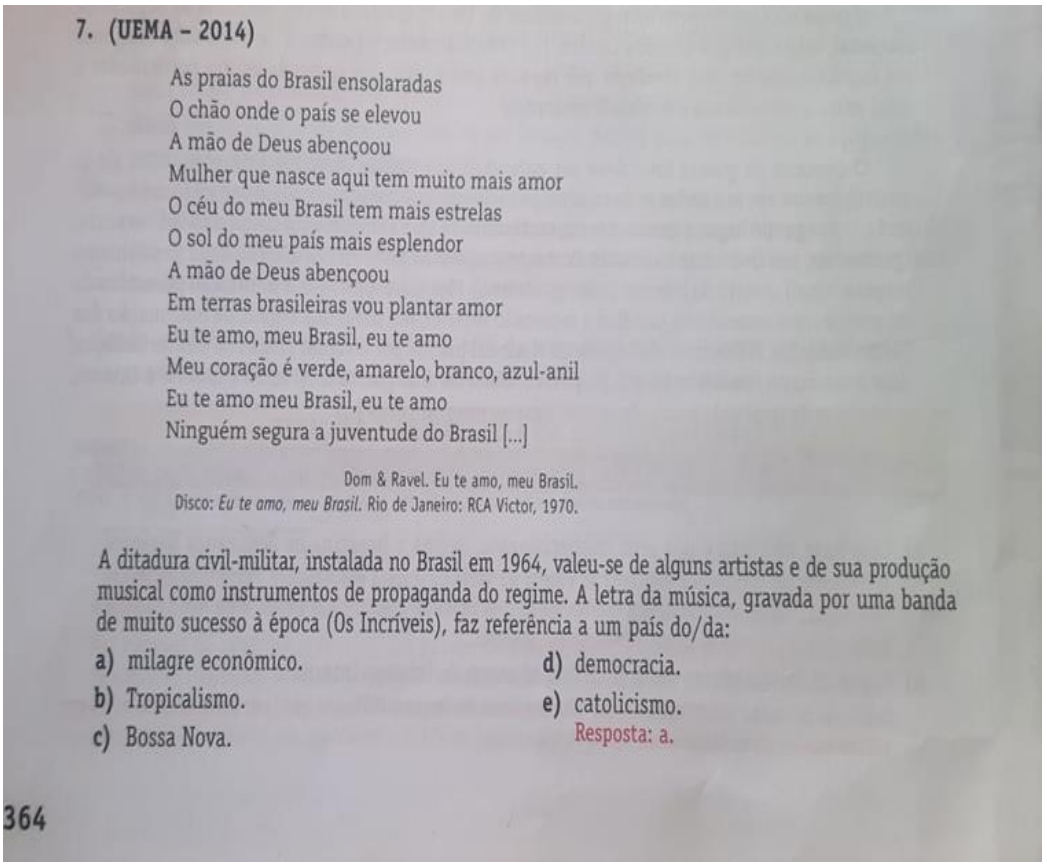
A Doutrina de Segurança Nacional se baseia na ideia de guerra permanente entre dois sistemas socioeconômicos: o capitalismo e o socialismo. A ideia de guerra total exclui a de neutralidade e justifica a repressão ao chamado "inimigo interno".

b) O que os formuladores dessa doutrina chamam de inimigo interno?

Inimigos internos eram aqueles que discordavam do Regime Militar e que, por contestarem a ordem estabelecida, eram taxados de subversivos.

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 08 – Questão 7 da Atividade Complementar do livro 1



7. (UEMA – 2014)

As praias do Brasil ensolaradas
O chão onde o país se elevou
A mão de Deus abençoou
Mulher que nasce aqui tem muito mais amor
O céu do meu Brasil tem mais estrelas
O sol do meu país mais esplendor
A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras vou plantar amor
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul-anil
Eu te amo meu Brasil, eu te amo
Ninguém segura a juventude do Brasil [...]

Dom & Ravel. Eu te amo, meu Brasil.
Disco: *Eu te amo, meu Brasil*. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1970.

A ditadura civil-militar, instalada no Brasil em 1964, valeu-se de alguns artistas e de sua produção musical como instrumentos de propaganda do regime. A letra da música, gravada por uma banda de muito sucesso à época (Os Incríveis), faz referência a um país do/da:

a) milagre econômico.
b) Tropicalismo.
c) Bossa Nova.
d) democracia.
e) catolicismo.

Resposta: a.

364

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

A questão 7, retirada da prova de vestibular da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), é objetiva e de múltipla escolha (abcde). Baseia-se em um texto de reflexão retirado do livro "Dom & Ravel. Eu te amo, meu Brasil", presente no disco homônimo lançado pela RCA Victor em 1970. Essa questão requer que o aluno identifique, a partir da composição, a qual período ou momento histórico a música se refere.

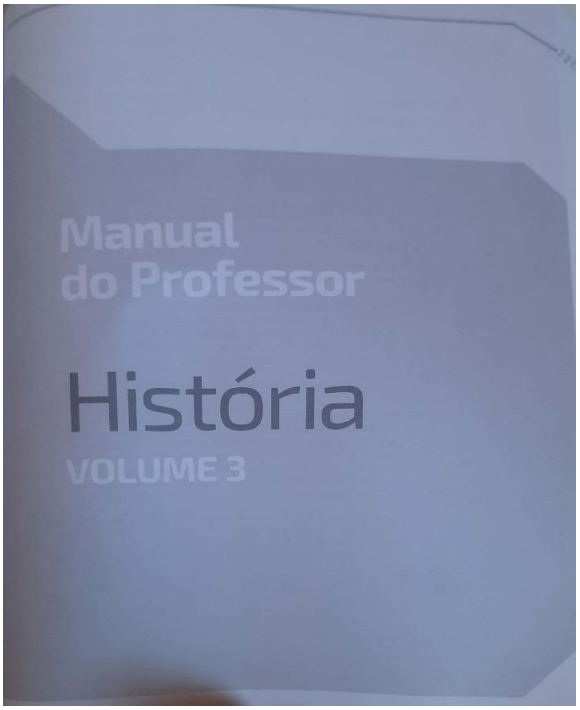
Ao analisar a estruturação das Atividades Complementares, torna-se evidente que ambas as questões visam compreender as ações de repressão do regime e a situação econômica do período da Ditadura Civil-Militar. Isso oferece uma orientação indireta ao professor sobre as temáticas a serem destacadas durante o ensino desse período histórico. Além disso, há uma abordagem voltada para o vestibular, com o uso de questões de diversos vestibulares pelo país, incluindo modelos de 1ª e 2ª fase, com provas objetivas e discursivas.

Em relação ao Livro 2, o Manual do Professor apresenta uma estrutura mais detalhada em comparação ao Livro 1. Desde uma apresentação geral do livro até comentários e orientações por unidade e capítulo da obra, é notável um detalhamento dos princípios e pressupostos a serem desenvolvidos com o uso do livro, bem como uma vasta bibliografia de apoio.

Figura 09 – Capa do Livro 2

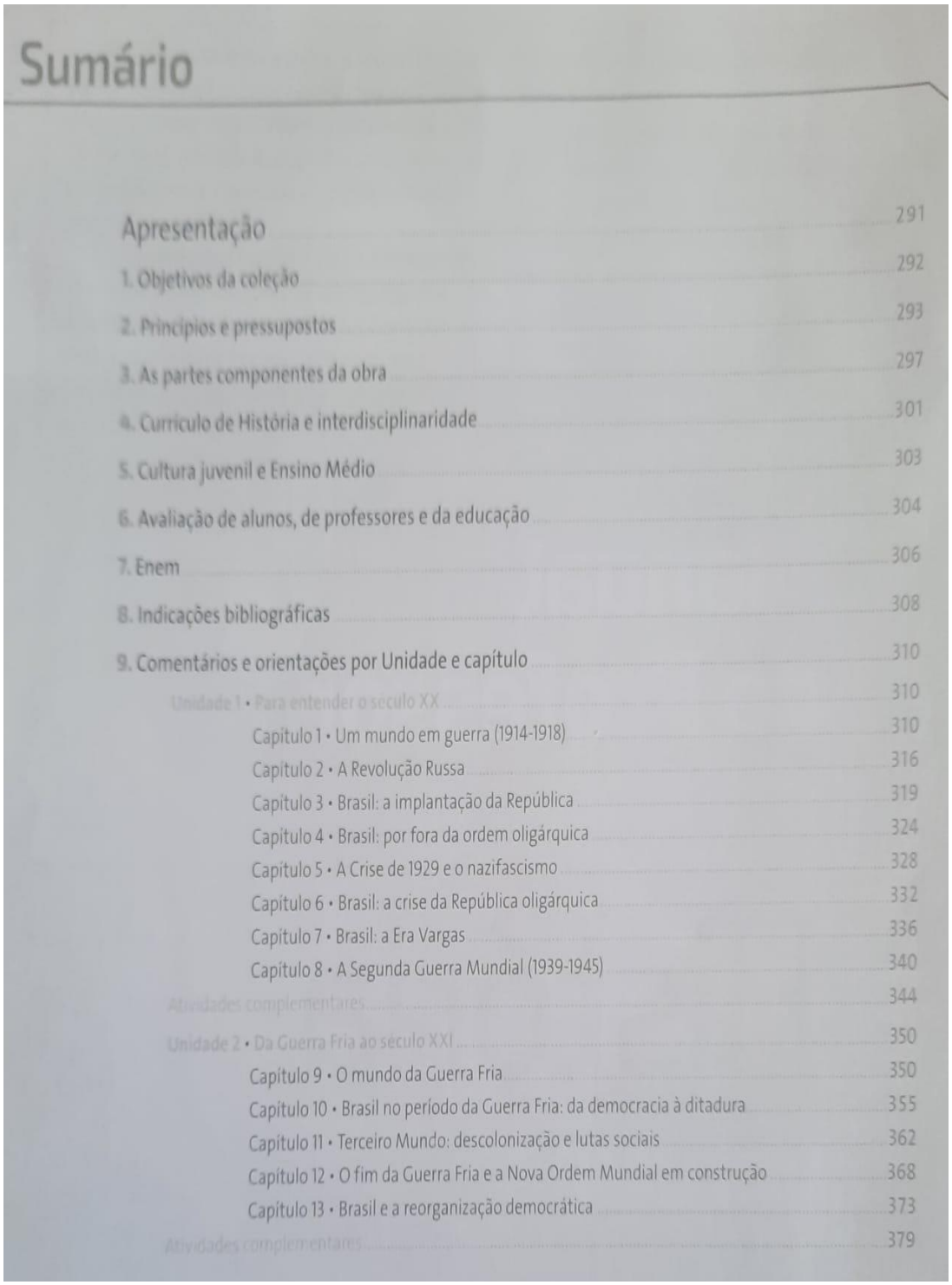
Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Figura 10 – Capa do manual do professor do livro 2



Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Figura 11 – Descrição do manual do professor do livro 2



Sumário

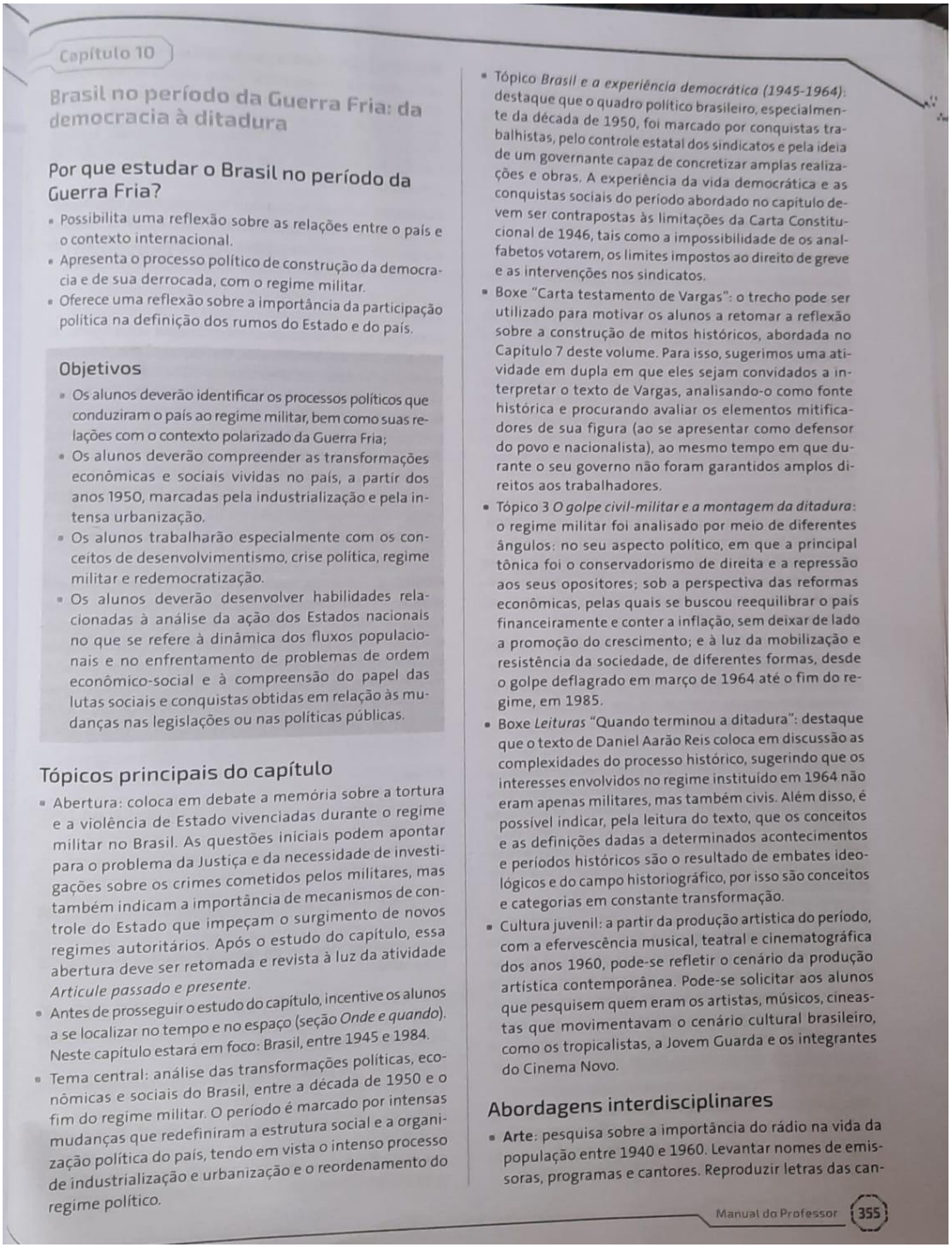
Apresentação 291
1. Objetivos da coleção 292
2. Princípios e pressupostos 293
3. As partes componentes da obra 297
4. Currículo de História e interdisciplinaridade 301
5. Cultura juvenil e Ensino Médio 303
6. Avaliação de alunos, de professores e da educação 304
7. Enem 306
8. Indicações bibliográficas 308
9. Comentários e orientações por Unidade e capítulo 310
Unidade 1 • Para entender o século XX 310
Capítulo 1 • Um mundo em guerra (1914-1918) 310
Capítulo 2 • A Revolução Russa 316
Capítulo 3 • Brasil: a implantação da República 319
Capítulo 4 • Brasil: por fora da ordem oligárquica 324
Capítulo 5 • A Crise de 1929 e o nazifascismo 328
Capítulo 6 • Brasil: a crise da República oligárquica 332
Capítulo 7 • Brasil: a Era Vargas 336
Capítulo 8 • A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) 340
Atividades complementares 344
Unidade 2 • Da Guerra Fria ao século XXI 350
Capítulo 9 • O mundo da Guerra Fria 350
Capítulo 10 • Brasil no período da Guerra Fria: da democracia à ditadura 355
Capítulo 11 • Terceiro Mundo: descolonização e lutas sociais 362
Capítulo 12 • O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial em construção 368
Capítulo 13 • Brasil e a reorganização democrática 373
Atividades complementares 379

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Na Unidade 2 – Guerra Fria ao século XXI, encontramos o capítulo 10 – O Brasil no período da Guerra Fria: da democracia a ditadura. No tópico 3 temos O golpe civil-militar e montagem da

ditadura.

Figura 12 – Apresentação geral do capítulo 10 do livro 2



Capítulo 10

Brasil no período da Guerra Fria: da democracia à ditadura

Por que estudar o Brasil no período da Guerra Fria?

- Possibilita uma reflexão sobre as relações entre o país e o contexto internacional.
- Apresenta o processo político de construção da democracia e de sua derrocada, com o regime militar.
- Oferece uma reflexão sobre a importância da participação política na definição dos rumos do Estado e do país.

Objetivos

- Os alunos deverão identificar os processos políticos que conduziram o país ao regime militar, bem como suas relações com o contexto polarizado da Guerra Fria;
- Os alunos deverão compreender as transformações econômicas e sociais vividas no país, a partir dos anos 1950, marcadas pela industrialização e pela intensa urbanização.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de desenvolvimentismo, crise política, regime militar e redemocratização.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas à análise da ação dos Estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social e à compreensão do papel das lutas sociais e conquistas obtidas em relação às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: coloca em debate a memória sobre a tortura e a violência de Estado vivenciadas durante o regime militar no Brasil. As questões iniciais podem apontar para o problema da Justiça e da necessidade de investigações sobre os crimes cometidos pelos militares, mas também indicam a importância de mecanismos de controle do Estado que impeçam o surgimento de novos regimes autoritários. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: Brasil, entre 1945 e 1984.
- Tema central: análise das transformações políticas, econômicas e sociais do Brasil, entre a década de 1950 e o fim do regime militar. O período é marcado por intensas mudanças que redefiniram a estrutura social e a organização política do país, tendo em vista o intenso processo de industrialização e urbanização e o reordenamento do regime político.
- Tópico *Brasil e a experiência democrática (1945-1964)*: destaque que o quadro político brasileiro, especialmente da década de 1950, foi marcado por conquistas trabalhistas, pelo controle estatal dos sindicatos e pela ideia de um governante capaz de concretizar amplas realizações e obras. A experiência da vida democrática e as conquistas sociais do período abordado no capítulo devem ser contrapostas às limitações da Carta Constitucional de 1946, tais como a impossibilidade de os analfabetos votarem, os limites impostos ao direito de greve e as intervenções nos sindicatos.
- Boxe "Carta testamento de Vargas": o trecho pode ser utilizado para motivar os alunos a retomar a reflexão sobre a construção de mitos históricos, abordada no Capítulo 7 deste volume. Para isso, sugerimos uma atividade em dupla em que eles sejam convidados a interpretar o texto de Vargas, analisando-o como fonte histórica e procurando avaliar os elementos mitificadores de sua figura (ao se apresentar como defensor do povo e nacionalista), ao mesmo tempo em que durante o seu governo não foram garantidos amplos direitos aos trabalhadores.
- Tópico 3 *O golpe civil-militar e a montagem da ditadura*: o regime militar foi analisado por meio de diferentes ângulos: no seu aspecto político, em que a principal tônica foi o conservadorismo de direita e a repressão aos seus opositores; sob a perspectiva das reformas econômicas, pelas quais se buscou reequilibrar o país financeiramente e conter a inflação, sem deixar de lado a promoção do crescimento; e à luz da mobilização e resistência da sociedade, de diferentes formas, desde o golpe deflagrado em março de 1964 até o fim do regime, em 1985.
- Boxe *Leituras* "Quando terminou a ditadura": destaque que o texto de Daniel Aarão Reis coloca em discussão as complexidades do processo histórico, sugerindo que os interesses envolvidos no regime instituído em 1964 não eram apenas militares, mas também civis. Além disso, é possível indicar, pela leitura do texto, que os conceitos e as definições dadas a determinados acontecimentos e períodos históricos são o resultado de embates ideológicos e do campo historiográfico, por isso são conceitos e categorias em constante transformação.
- Cultura juvenil: a partir da produção artística do período, com a efervescência musical, teatral e cinematográfica dos anos 1960, pode-se refletir o cenário da produção artística contemporânea. Pode-se solicitar aos alunos que pesquisem quem eram os artistas, músicos, cineastas que movimentavam o cenário cultural brasileiro, como os tropicalistas, a Jovem Guarda e os integrantes do Cinema Novo.

Abordagens interdisciplinares

- **Arte**: pesquisa sobre a importância do rádio na vida da população entre 1940 e 1960. Levantar nomes de emissoras, programas e cantores. Reproduzir letras das can-

Manual do Professor 355

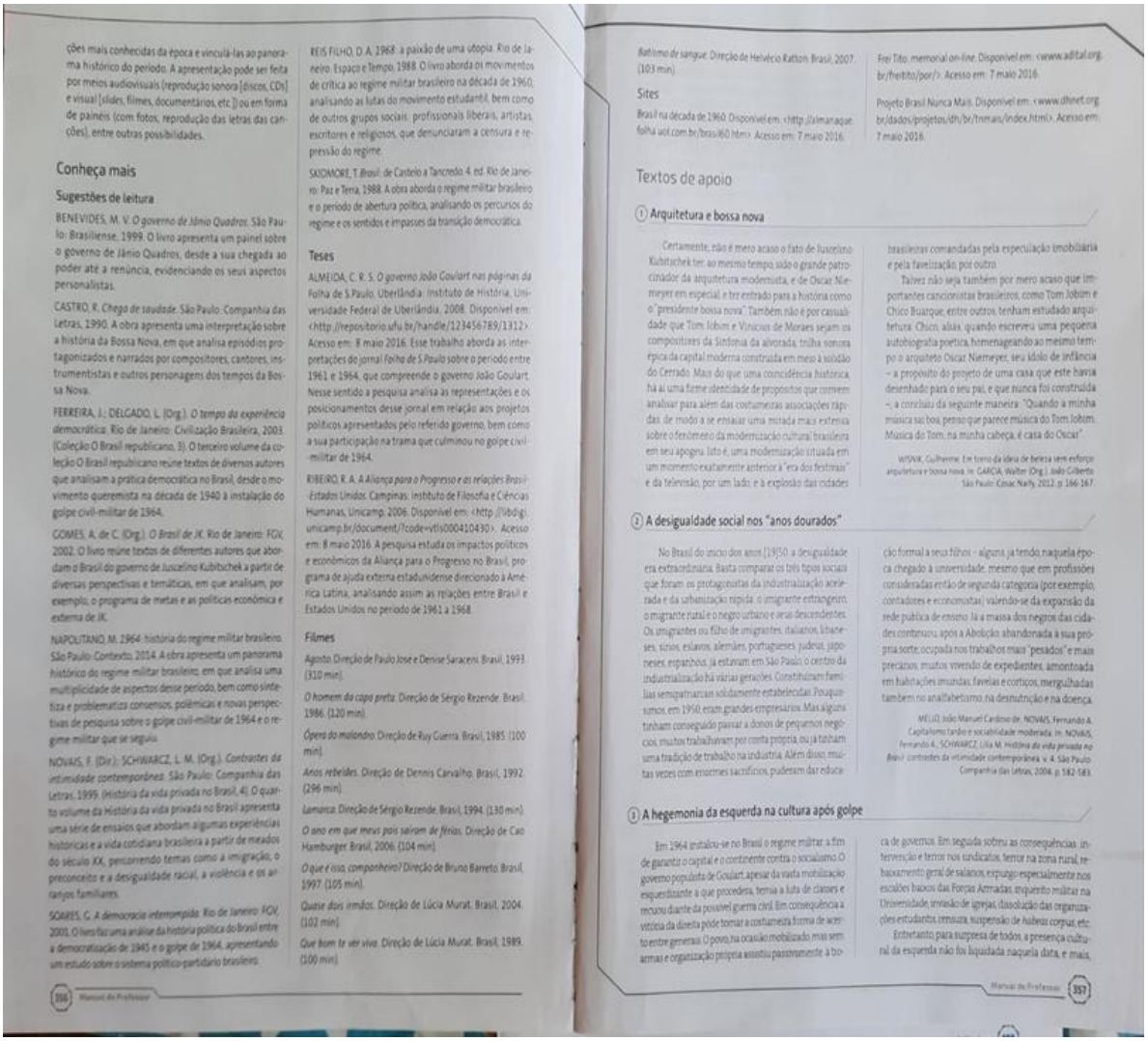
Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Na estruturação do livro, os autores estabeleceram objetivos ao estudar o período em questão, fornecendo sugestões aos professores para trabalhar com seus alunos diversos conceitos,

especialmente relacionados ao desenvolvimentismo, à crise política, ao regime militar e à redemocratização. Em seguida, abordam os tópicos principais do capítulo, destacando-se o tópico 3 - "O golpe civil-militar e a montagem da ditadura". Isso sugere que os autores incentivam os professores a conduzirem uma reflexão abrangente com os alunos sobre vários aspectos da Ditadura Civil-Militar brasileira. Além disso, na seção denominada "Abordagens interdisciplinares", são sugeridos recursos audiovisuais para trabalhar o tema.

Nas páginas 356 e 357, os autores destacam na seção "Conheça mais" sugestões de leitura, teses acadêmicas e filmes sobre a temática da Ditadura Civil-Militar. Nesse contexto, são mencionados historiadores renomados que estudam o período, como Marcos Napolitano e Jorge Ferreira. Da mesma forma, são recomendados filmes como "Lamarca" e "O que é isso, companheiro?".

Figura 13 - Apresentação geral do capítulo 10 do livro 2



Conheça mais

Sugestões de leitura

BENEVIDES, M. V. *O governo de Jânio Quadros*. São Paulo: Brasiliense, 1999. O livro apresenta um painel sobre o governo de Jânio Quadros, desde a sua chegada ao poder até a renúncia, evidenciando os seus aspectos personalistas.

CASTRO, R. *Chega de saudade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. A obra apresenta uma interpretação sobre a história da Bossa Nova, em que analisa episódios protagonizados e narrados por compositores, cantores, instrumentistas e outros personagens dos tempos da Bossa Nova.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. (Org.). *O tempo da experiência democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção O Brasil republicano, 3). O terceiro volume da coleção O Brasil republicano reúne textos de diversos autores que analisam a prática democrática no Brasil, desde o movimento queremista na década de 1940 à instalação do golpe civil-militar de 1964.

GOMES, A. de C. (Org.). *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. O livro reúne textos de diferentes autores que abordam o Brasil do governo de Juscelino Kubitschek a partir de diversas perspectivas e temáticas, em que analisam, por exemplo, o programa de metas e as políticas econômica e externa de JK.

NAPOLITANO, M. *1964*: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014. A obra apresenta um panorama histórico do regime militar brasileiro, em que analisa uma multiplicidade de aspectos desse período, bem como sintetiza e problematiza consensos, polêmicas e novas perspectivas de pesquisa sobre o golpe civil-militar de 1964 e o regime militar que se seguiu.

NOVAIS, F. (Dir.); SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil, 4). O quarto volume da História da vida privada no Brasil apresenta uma série de ensaios que abordam algumas experiências históricas e a vida cotidiana brasileira a partir de meados do século XX, percorrendo temas como a imigração, o preconceito e a desigualdade racial, a violência e os arranjos familiares.

SOARES, G. *A democracia interrompida*. Rio de Janeiro: FGV, 2001. O livro faz uma análise da história política do Brasil entre a democratização de 1945 e o golpe de 1964, apresentando um estudo sobre o sistema político-partidário brasileiro.

REIS FILHO, D. A. *1968*: a paixão de uma utopia. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. O livro aborda os movimentos de crítica ao regime militar brasileiro na década de 1960, analisando as lutas do movimento estudantil, bem como de outros grupos sociais: profissionais liberais, artistas, escritores e religiosos, que denunciaram a censura e repressão do regime.

SKIDMORE, T. *Brasil*: de Castelo a Tancredo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. A obra aborda o regime militar brasileiro e o período de abertura política, analisando os percursos do regime e os sentidos e impasses da transição democrática.

Teses

ALMEIDA, C. R. S. *O governo João Goulart nas páginas da Folha de S.Paulo*. Uberlândia: Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1312>. Acesso em: 8 maio 2016. Esse trabalho aborda as interpretações do jornal *Folha de S.Paulo* sobre o período entre 1961 e 1964, que compreende o governo João Goulart. Nesse sentido a pesquisa analisa as representações e os posicionamentos desse jornal em relação aos projetos políticos apresentados pelo referido governo, bem como a sua participação na trama que culminou no golpe civil-militar de 1964.

RIBEIRO, R. A. *A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos*. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2006. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000410430>. Acesso em: 8 maio 2016. A pesquisa estuda os impactos políticos e econômicos da Aliança para o Progresso no Brasil, programa de ajuda externa estadunidense direcionado à América Latina, analisando assim as relações entre Brasil e Estados Unidos no período de 1961 a 1968.

Filmes

Agosto. Direção de Paulo José e Denise Saraceni. Brasil, 1993. (310 min).

O homem do capa preta. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1986. (120 min).

Ópera do malandro. Direção de Ruy Guerra. Brasil, 1985. (100 min).

Anos rebeldes. Direção de Dennis Carvalho. Brasil, 1992. (296 min).

Lamarca. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1994. (130 min).

O ano em que meus pais saíram de férias. Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2006. (104 min).

O que é isso, companheiro? Direção de Bruno Barreto. Brasil, 1997. (105 min).

Quase dois irmãos. Direção de Lúcia Murat. Brasil, 2004. (102 min).

Que bom te ver viva. Direção de Lúcia Murat. Brasil, 1989. (100 min).

356 Manual do Professor

Batismo de sangue. Direção de Helvécio Ratton. Brasil, 2007. (103 min).

Sites

Brasil na década de 1960. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil60.htm>. Acesso em: 7 maio 2016.

Frei Tito: memorial on-line. Disponível em: <www.adital.org.br/freitito/por/>. Acesso em: 7 maio 2016.

Projeto Brasil Nunca Mais. Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/projetos/dh/br/tnmais/index.html>. Acesso em: 7 maio 2016.

Textos de apoio

① Arquitetura e bossa nova

Certamente, não é mero acaso o fato de Juscelino Kubitschek ter, ao mesmo tempo, sido o grande patrocinador da arquitetura modernista, e de Oscar Niemeyer em especial, e ter entrado para a história como o "presidente bossa nova". Também não é por casualidade que Tom Jobim e Vinicius de Moraes sejam os compositores da Sinfonia da alvorada, trilha sonora épica da capital moderna construída em meio à solidão do Cerrado. Mais do que uma coincidência histórica, há aí uma firme identidade de propósitos que convem analisar para além das costumeiras associações rápidas, de modo a se ensaiar uma mirada mais extensa sobre o fenômeno da modernização cultural brasileira em seu apogeu. Isto é, uma modernização situada em um momento exatamente anterior à "era dos festivais" e da televisão, por um lado; e à explosão das cidades brasileiras comandadas pela especulação imobiliária e pela favelização, por outro.

Talvez não seja também por mero acaso que importantes cancionistas brasileiros, como Tom Jobim e Chico Buarque, entre outros, tenham estudado arquitetura. Chico, aliás, quando escreveu uma pequena autobiografia poética, homenageando ao mesmo tempo o arquiteto Oscar Niemeyer, seu ídolo de infância – a propósito do projeto de uma casa que este havia desenhado para o seu pai, e que nunca foi construída –, a concluiu da seguinte maneira: "Quando a minha música sai boa, penso que parece música do Tom Jobim. Música do Tom, na minha cabeça, é casa do Oscar".

WISNIK, Guilherme. Em torno da ideia de beleza sem esforço: arquitetura e bossa nova. In: GARCIA, Walter (Org.). João Gilberto. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 166-167.

② A desigualdade social nos "anos dourados"

No Brasil do início dos anos [19]50, a desigualdade era extraordinária. Basta comparar os três tipos sociais que foram os protagonistas da industrialização acelerada e da urbanização rápida: o imigrante estrangeiro, o migrante rural e o negro urbano e seus descendentes. Os imigrantes ou filho de imigrantes, italianos, libaneses, sírios, eslavos, alemães, portugueses, judeus, japoneses, espanhóis, já estavam em São Paulo, o centro da industrialização há várias gerações. Constituíram famílias semiproletarizadas solidamente estabelecidas. Poupadíssimos, em 1950, eram grandes empresários. Mas alguns tinham conseguido passar a donos de pequenos negócios, muitos trabalhavam por conta própria, ou já tinham uma tradição de trabalho na indústria. Além disso, muitas vezes com enormes sacrifícios, puderam dar educação formal a seus filhos – alguns, já tendo, naquela época, chegado à universidade, mesmo que em profissões consideradas então de segunda categoria (por exemplo, contadores e economistas), valendo-se da expansão da rede pública de ensino. Já a massa dos negros das cidades continuou, após a Abolição, abandonada à sua própria sorte, ocupada nos trabalhos mais "pesados" e mais precários, muitos vivendo de expedientes, amontoada em habitações imundas, favelas e cortiços, mergulhadas também no analfabetismo, na desnutrição e na doença.

MELO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia M. *História da vida privada no Brasil*: contrastes da intimidade contemporânea. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 582-583.

③ A hegemonia da esquerda na cultura após golpe

Em 1964 instalou-se no Brasil o regime militar a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo. O governo populista de Goulart, apesar da vasta mobilização esquerdizante a que procedera, temia a luta de classes e recuou diante da possível guerra civil. Em consequência a vitória da direita pôde tomar a costumeira forma de acerto entre generais. O povo, na ocasião mobilizado mas sem armas e organização própria assistiu passivamente à tomada de governos. Em seguida sobreu as consequências: intervenção e terror nos sindicatos, terror na zona rural, recrudescimento geral de salários, expurgo especialmente nos escalões baixos das Forças Armadas, inquérito militar na Universidade, invasão de igrejas, dissolução das organizações estudantis, censura, suspensão de *habeas corpus*, etc.

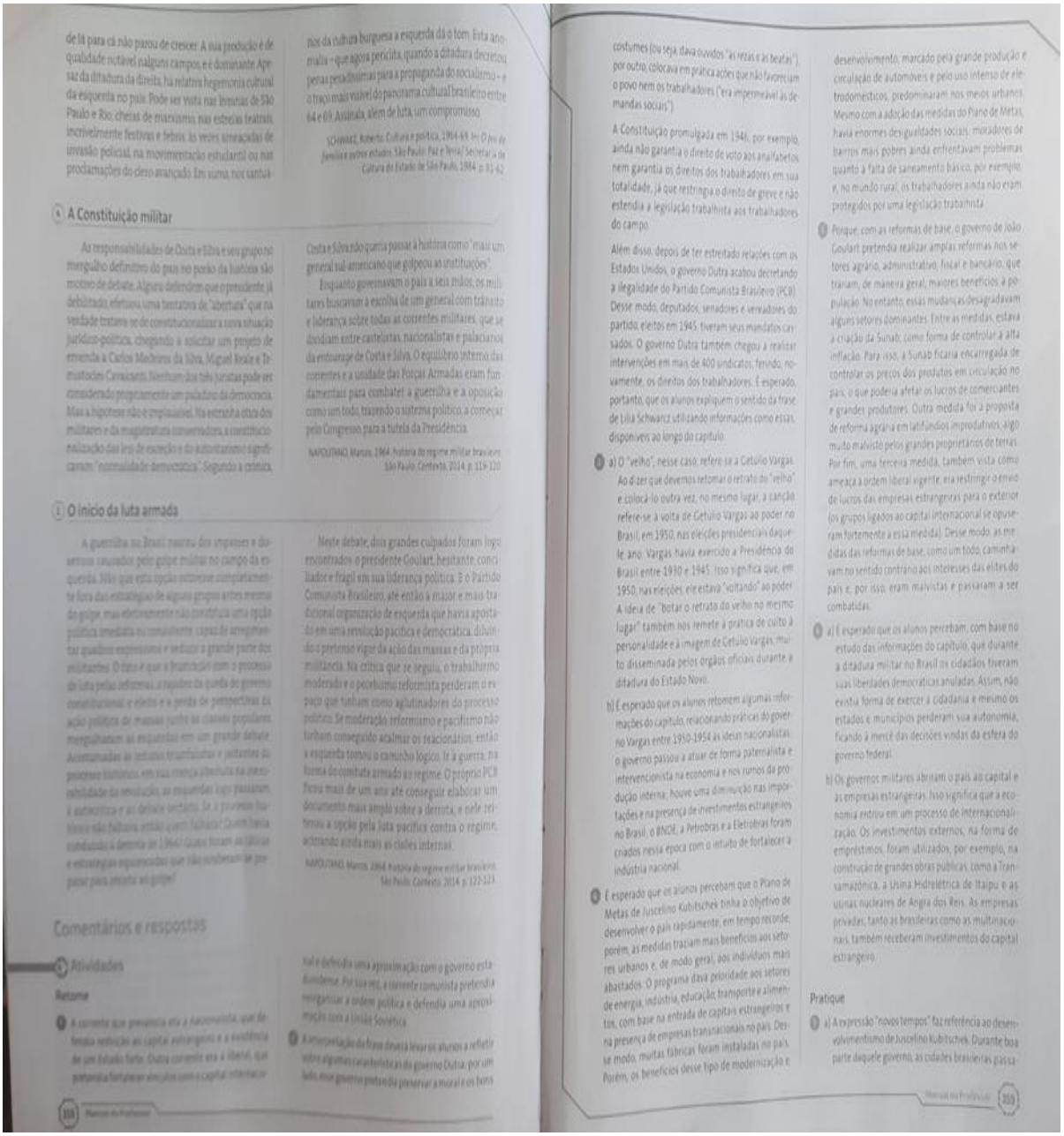
Entretanto, para surpresa de todos, a presença cultural da esquerda não foi liquidada naquela data, e mais,

Manual do Professor 357

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Além dessas informações, os autores oferecem vários textos de apoio, visando que os docentes não só abordem as questões políticas e econômicas, como também aspectos da vida social e cultural do momento. Isso fica expresso no ponto 1 – Arquitetura e Bossa Nova, como um texto de WISNIK, Guilherme. Em torno da ideia de beleza sem esforço: arquitetura e bossa nova. In GARCIA, Wallter (Org.). João Gilberto. São Paulo: Cosac Naify, 2012. P. 166-167. e no ponto 3 – SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. In: O pai de família e outros estudos. São Paulo. Paz e Terra/ Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, 1984. p. 61-62.

Figura 14 - Apresentação geral do capítulo 10 do livro 2



Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Nas últimas páginas do manual, encontra-se o segmento "Comentários e respostas", onde são resolvidas as questões das atividades sugeridas ao final do capítulo 10. É relevante observar que essas atividades são todas de natureza discursiva/subjetiva, com caráter argumentativo-dissertativo. Elas se apresentam de quatro maneiras distintas: o tópico "Retome" propõe questões abrangendo todo o período; o "Pratique" baseia-se em um texto de apoio sobre a bossa nova; "Analise uma fonte primária" traz uma fonte e reflexão sobre a mesma; por fim, "Articule passado e presente" apresenta uma imagem e sugere uma reflexão sobre o que ela representa.

Após as orientações gerais dos autores, ambos os manuais abordam os procedimentos de trabalho propostos na coleção e a organização didática dos conteúdos, temas ou ordem dos capítulos. Por um lado, expõem a metodologia de ensino desenvolvida pela coleção, seus princípios pedagógicos, modo de trabalhar com fontes e estratégias explicativas e de investigação adotadas. Por outro lado, são explicitadas as questões de estruturação da coleção, como objetivos, sequência e encadeamento das unidades, além de sugestões de material didático suplementar, como filmes, músicas e bibliografia complementar para o professor.

É perceptível que os dois Manuais do Professor incentivam a autonomia do docente na prática educativa, servindo como recurso para explicitar a proposta pedagógica e a concepção de história da coleção, além de sugerir atividades e procedimentos de avaliação. Portanto, não tira a autonomia do professor como alguns pesquisadores alegam.

As orientações dos autores contribuem para a invenção ou perpetuação das tradições, refletindo a cultura da pesquisa científica, valores pedagógicos e políticos, preferências culturais e estéticas, experiência com crianças e aprendizagem escolar, e hierarquia de prioridades e urgências em relação aos textos e exercícios. No entanto, a análise do impacto no ensino fica limitada sem informações sobre o perfil dos professores que utilizam o manual e se de fato o incorporam em suas aulas. O acumulado de pesquisa sobre o livro do aluno pode sinalizar as principais abordagens.

O Manual do Professor pressupõe o docente, mas também apresenta dispositivos para condicionar o uso do livro didático. Alguns são explícitos, como notas, cartas ou apresentações, enquanto outros estão implícitos nos comentários sobre o trabalho em cada unidade, nas indicações de material complementar e em estratégias editoriais para garantir a compreensão do conteúdo. Isso permite analisar as coleções didáticas como uma forma institucionalizada de eficácia no ensino.

Seguindo a dinâmica de análise de Roger Chartier, é possível compreender a construção discursiva do mundo social e a construção social dos discursos, destacando a relação entre as práticas de ensino e as propriedades sociais objetivas. Os recursos materiais, cultura científica e experiência pedagógica dos docentes e autores são tão importantes quanto os princípios que organizam seus discursos.

Em suma, o Manual do Professor compreende os pressupostos teóricos da coleção,

metodologia de ensino, objetivos, sequência e encadeamento das unidades, proposta de avaliação, sugestões de material didático complementar e orientações para a resolução dos exercícios ou atividades propostas no livro do aluno.

2.3. LIVRO LEITURA: AS NARRATIVAS DIDÁTICAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Ao refletir sobre o livro didático e suas implicações, é crucial reconhecer sua complexidade como um produto elaborado com propósitos variados, carregando consigo distintas perspectivas teóricas, mercadológicas, políticas e ideológicas. O livro assume um papel multifacetado na cultura escolar de diversas salas de aula pelo Brasil afora.

É notório que a maioria dos estudantes não compreende plenamente a História que estudam, nem mesmo sua finalidade. Este cenário pode contribuir para o desinteresse dos alunos do ensino fundamental e médio pela disciplina histórica, enxergando-a apenas como um exercício de memorização de fatos e datas. Isso aumenta a responsabilidade do professor em explorar novas abordagens que despertem o interesse dos alunos pelo conhecimento histórico e promovam a compreensão da história como um processo dinâmico.

O livro didático funciona como um instrumento que sugere práticas educativas, sendo seu conteúdo moldado pelas concepções e valores considerados desejáveis pelo autor e pela instituição escolar. Nesse sentido, o grande desafio não reside tanto no aspecto pedagógico e didático do material escolar, mas sim no aspecto ideológico dos valores explícitos ou implícitos presentes em seu conteúdo. Morigi e Brentano (2005, p. 67-68) oferecem insights valiosos ao examinar o papel e a relevância do livro didático.

> O livro pode ser definido como sendo documento-monumento, um dispositivo pelo qual uma civilização grava, fixa, memoriza, para si e para futuras gerações, o conjunto de conhecimentos, suas crenças, ideais e experiências. Mais que um objeto, o livro é uma entidade que institui valores comunitários e identidades grupais e individuais. Ao lermos um livro, estamos compartilhando valores e assimilando as ideias da sociedade que o criou.

Outra questão relevante é a existência de livros didáticos que apresentam a História sob a perspectiva da classe dominante, adotando uma abordagem positivista que obscurece a história das classes subalternas. Esses livros tendem a negligenciar ou minimizar a contribuição e importância dessas classes nos processos históricos, favorecendo uma narrativa unilateral. Diante disso, surge a

indagação sobre que tipo de história os estudantes brasileiros têm sido expostos nas salas de aula.

É fundamental compreender que a memória individual é moldada por lembranças vivas que se originam das experiências compartilhadas pelas comunidades, considerando as conexões entre esses grupos e suas recordações. Por sua vez, a memória histórica abrange a sequência de eventos significativos dentro de um contexto nacional, englobando tradições e aspectos culturais específicos. No entanto, é importante destacar, conforme ressaltado por Neves (2004, p. 14), que tanto a Memória quanto a História têm suas funções distintas:

> estabelecer os nexos entre o passado, o presente e o futuro. E, se a memória procura salvar o passado, essa ação está longe de ser – como muitos parecem supor – um mero resgate, mas sim um processo direcionado a atuar no presente e a orientar os caminhos do futuro.

A memória tem suas raízes no "passado vivido", onde se dá a elaboração de uma narrativa sobre a história pessoal do indivíduo de maneira autêntica e orgânica. Ela transcende a mera lembrança de eventos passados e está intrinsecamente ligada à construção de referências do passado e do presente de diversos grupos sociais, refletindo suas tradições e transformações culturais. Nesse contexto de constante evolução, Pierre Nora cunhou o termo "Lugares da Memória". É oportuno mencionar a reflexão de Enders (1993, p. 133), que aborda:

> Para abordar a noção de “Lugar da Memória”, dispomos de impressionante série de textos e declarações nos quais Pierre Nora se esforça para precisar o que quer dizer isso. Ele afirma haver tomado emprestada a Cícero, em seu De oratore, a figura retórica do lócus memorise, na qual se associa a um lugar, uma idéia, transformando-no em um símbolo. Este lócus pertence claramente ao domínio do ideal e por isso é errado reduzi-lo a um passeio nostálgico entre monumentos e vestígios materiais do passado. O “Lugar da Memória” pode ser concebido como um ponto em torno do qual se cristaliza uma parte da memória nacional.

O livro didático desempenha um papel crucial na preservação e disseminação da memória histórica, pois é capaz de moldar a representação do passado para as gerações que frequentam a escola. Ao traçarmos a trajetória do livro didático, identificamos distintas memórias, algumas marcadas por traumas e silenciamentos, que influenciam seu desenvolvimento. A jornada percorrida pelo livro didático de história possibilita a análise de diversas questões, discursos históricos e debates sobre temas contemporâneos.

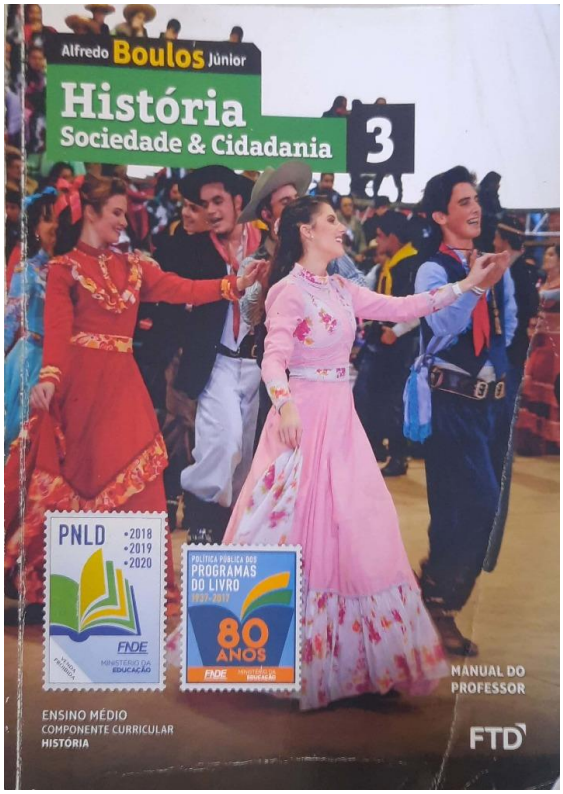
Os lugares da memória despertam inquietação e curiosidade por serem construções históricas de valor documental e simbólico significativo, que revelam paixões, interesses e conflitos. Além de proporcionarem novas formas de interpretação, esses lugares atraem a atenção dos historiadores culturais. A esse respeito, recorremos a Nora (1993, p. 16), que define um lugar da memória como "qualquer unidade significativa, de natureza material ou ideal, que se tornou um elemento simbólico

no patrimônio memorial de uma comunidade, seja por vontade humana ou pelo curso do tempo".

Estas considerações serão exploradas na análise dos livros didáticos, investigando o papel da memória social, especialmente no contexto da Ditadura Civil-Militar, que define relações de culpados e vítimas entre militares e sociedade civil, ao mesmo tempo em que influencia a produção da memória histórica no livro didático, que por vezes introduz elementos novos e em outras repete o que já está presente na memória social.

Nossa análise se concentrará em dois livros didáticos: o primeiro (Livro 1), de autoria do historiador Alfredo Boulus Junior, intitulado "História – Sociedade e Cidadania", volume 3, publicado pela editora FTD; e o segundo (Livro 2), escrito por Claudio Vicentino e Bruno Vicentino, denominado "Olhares da História – Brasil e Mundo", volume 3, editado pela Scipione. Ambos são adotados em escolas da rede estadual do Ceará, no município de Fortaleza, por estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Figura 15 – Capa do livro 1



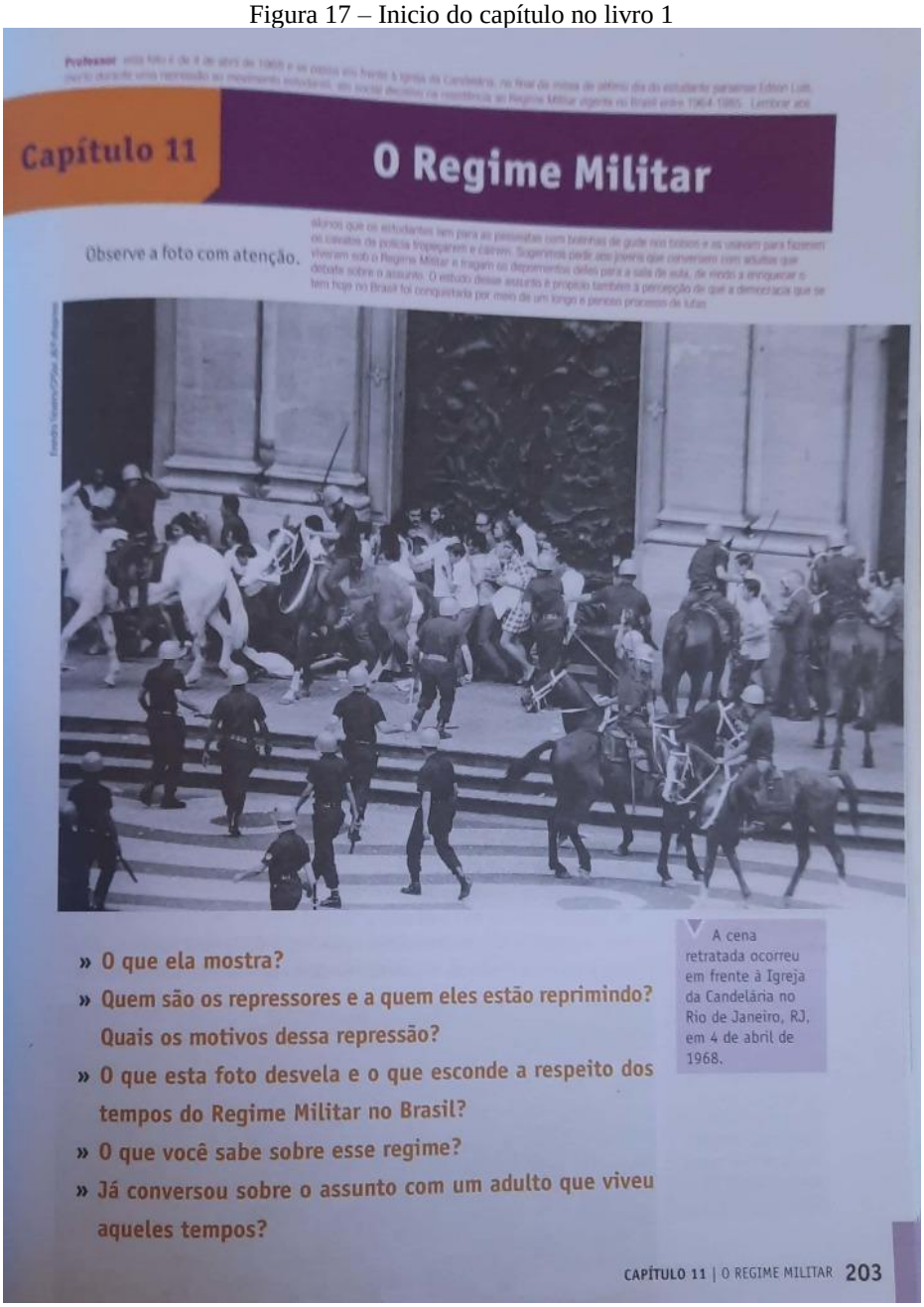
Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 16 – Capa do Livro 2

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

O Capítulo 11, intitulado "Regime Militar", é iniciado nas páginas 203 a 218 do Livro 1. Na página inicial, uma fotografia é apresentada juntamente com uma série de perguntas destinadas a promover uma reflexão nos alunos sobre o período histórico a ser estudado. Algumas das questões propostas pelo autor incluem: "O que a imagem mostra?" e "O que você sabe sobre esse regime?". Além disso, os alunos são instigados a discutir o assunto com adultos que viveram durante aquele período.

Figura 17 – Inicio do capítulo no livro 1



Capítulo 11

O Regime Militar

Observe a foto com atenção.

» O que ela mostra?
» Quem são os repressores e a quem eles estão reprimindo? Quais os motivos dessa repressão?
» O que esta foto desvela e o que esconde a respeito dos tempos do Regime Militar no Brasil?
» O que você sabe sobre esse regime?
» Já conversou sobre o assunto com um adulto que viveu aqueles tempos?

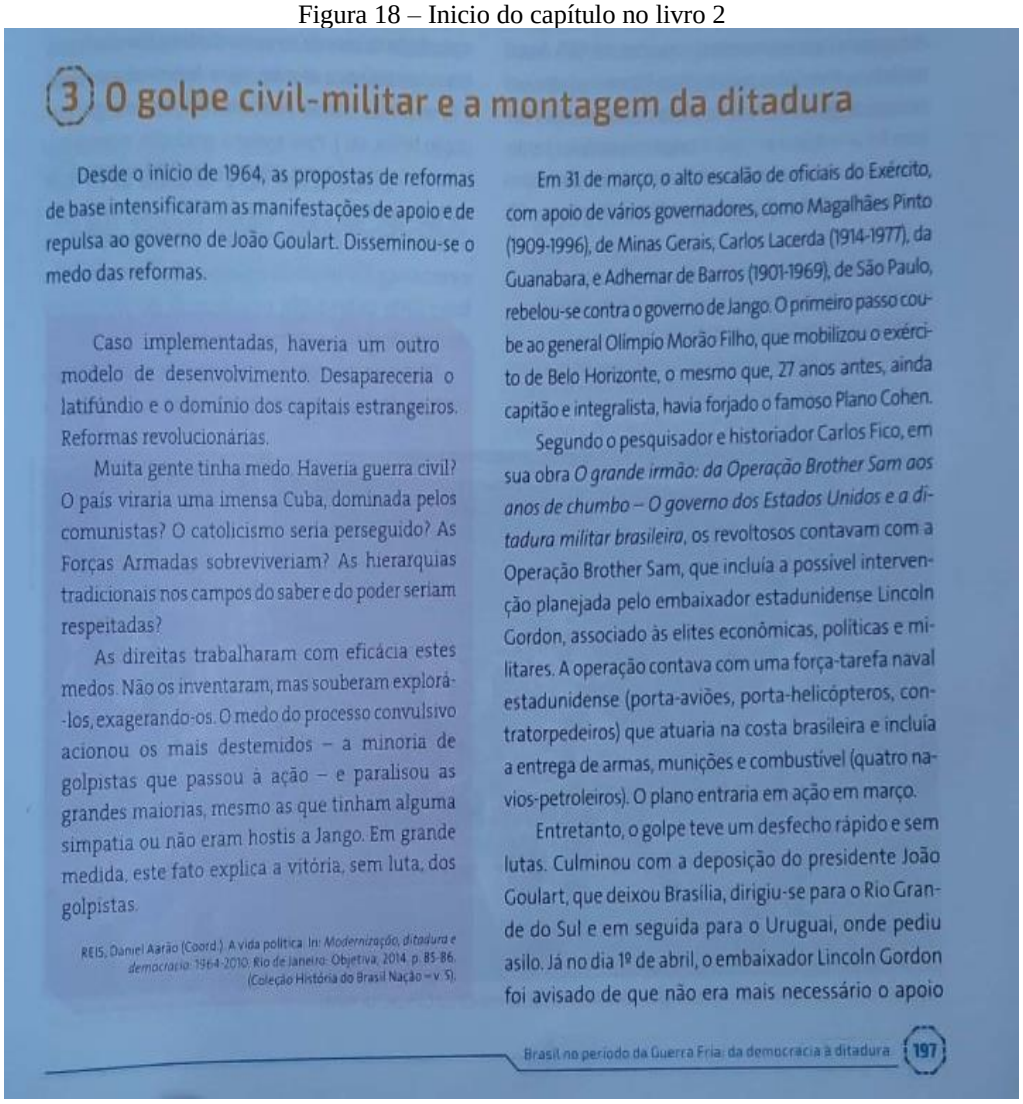
A cena retratada ocorreu em frente à Igreja da Candelária no Rio de Janeiro, RJ, em 4 de abril de 1968.

CAPÍTULO 11 | O REGIME MILITAR 203

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

No Livro 2, nossa análise começa na página 197 e vai até a página 206, onde é introduzido o tópico número 3: "O governo civil-militar e a montagem da ditadura".

Figura 18 – Inicio do capítulo no livro 2



3 O golpe civil-militar e a montagem da ditadura

Desde o início de 1964, as propostas de reformas de base intensificaram as manifestações de apoio e de repulsa ao governo de João Goulart. Disseminou-se o medo das reformas.

Caso implementadas, haveria um outro modelo de desenvolvimento. Desapareceria o latifúndio e o domínio dos capitais estrangeiros. Reformas revolucionárias.

Muita gente tinha medo. Haveria guerra civil? O país viraria uma imensa Cuba, dominada pelos comunistas? O catolicismo seria perseguido? As Forças Armadas sobreviveriam? As hierarquias tradicionais nos campos do saber e do poder seriam respeitadas?

As direitas trabalharam com eficácia estes medos. Não os inventaram, mas souberam explorá-los, exagerando-os. O medo do processo convulsivo acionou os mais destemidos – a minoria de golpistas que passou à ação – e paralisou as grandes maiorias, mesmo as que tinham alguma simpatia ou não eram hostis a Jango. Em grande medida, este fato explica a vitória, sem luta, dos golpistas.

REIS, Daniel Aarão (Coord.). A vida política. In: *Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 85-86. (Coleção História do Brasil Nação – v. 5).

Em 31 de março, o alto escalão de oficiais do Exército, com apoio de vários governadores, como Magalhães Pinto (1909-1996), de Minas Gerais, Carlos Lacerda (1914-1977), da Guanabara, e Adhemar de Barros (1901-1969), de São Paulo, rebelou-se contra o governo de Jango. O primeiro passo coube ao general Olímpio Morão Filho, que mobilizou o exército de Belo Horizonte, o mesmo que, 27 anos antes, ainda capitão e integralista, havia forjado o famoso Plano Cohen.

Segundo o pesquisador e historiador Carlos Fico, em sua obra *O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo – O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*, os revoltosos contavam com a Operação Brother Sam, que incluía a possível intervenção planejada pelo embaixador estadunidense Lincoln Gordon, associado às elites econômicas, políticas e militares. A operação contava com uma força-tarefa naval estadunidense (porta-aviões, porta-helicópteros, contratorpedeiros) que atuaria na costa brasileira e incluía a entrega de armas, munições e combustível (quatro navios-petroleiros). O plano entraria em ação em março.

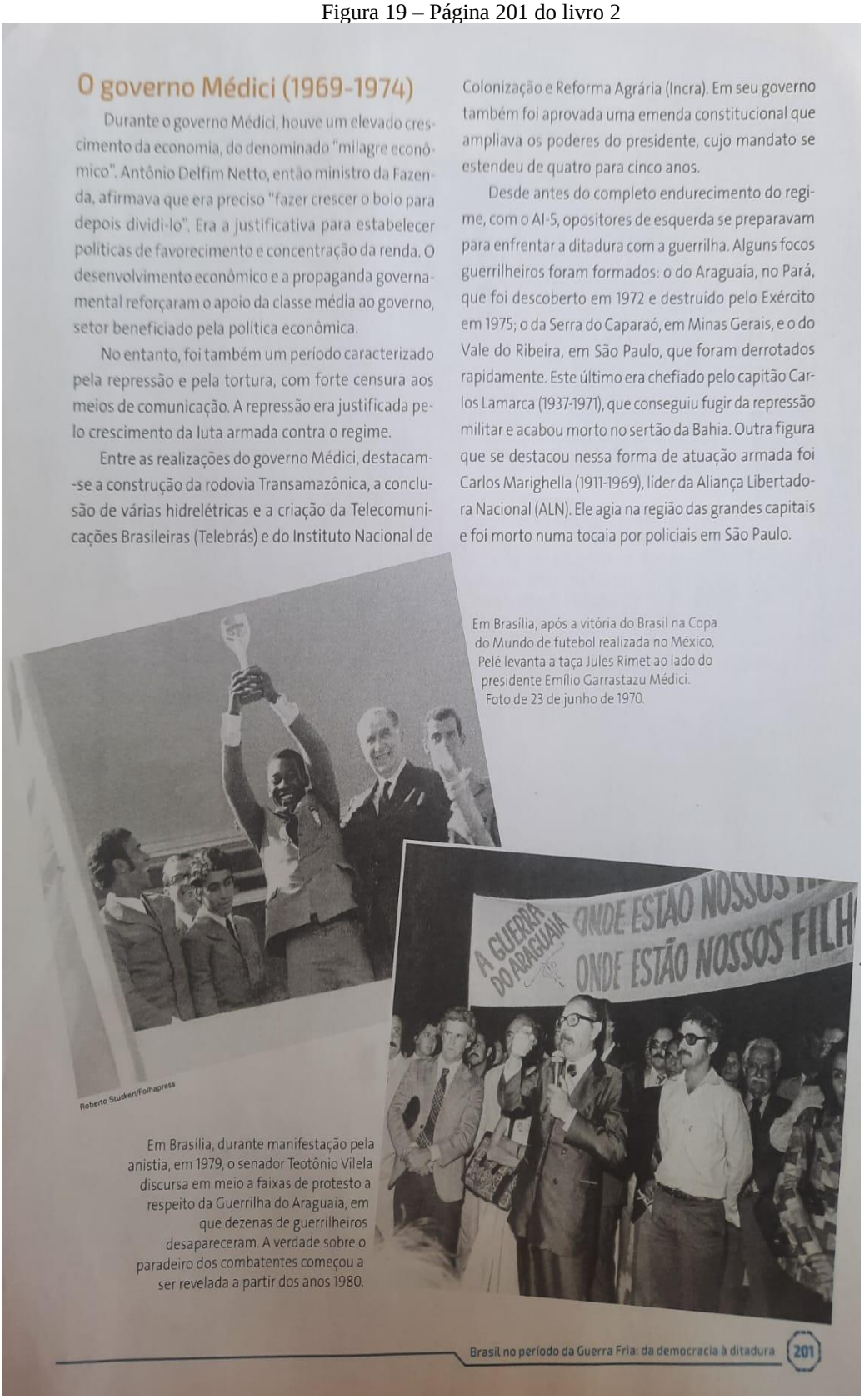
Entretanto, o golpe teve um desfecho rápido e sem lutas. Culminou com a deposição do presidente João Goulart, que deixou Brasília, dirigiu-se para o Rio Grande do Sul e em seguida para o Uruguai, onde pediu asilo. Já no dia 1º de abril, o embaixador Lincoln Gordon foi avisado de que não era mais necessário o apoio

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

O texto aborda o desfecho do governo João Goulart e discute a elaboração do golpe que culminou na instauração da Ditadura Civil-Militar. Nos primeiros parágrafos, são narrados os diferentes envolvimentos de diversas classes sociais nesse golpe, além de apresentar a justificativa utilizada para legitimá-lo, assim como o apoio dos Estados Unidos à ascensão dos militares ao poder.

Ao analisar os primeiros capítulos dos dois livros, nota-se uma diversidade de imagens, com destaque para o uso frequente de fotografias pelos autores. Essas imagens são exploradas como fonte de conhecimento e recurso didático para as aulas de História. No Livro 2, por exemplo, uma página apresenta duas imagens que reforçam essa argumentação.

Figura 19 – Página 201 do livro 2



O governo Médici (1969-1974)

Durante o governo Médici, houve um elevado crescimento da economia, do denominado "milagre econômico". Antônio Delfim Netto, então ministro da Fazenda, afirmava que era preciso "fazer crescer o bolo para depois dividi-lo". Era a justificativa para estabelecer políticas de favorecimento e concentração da renda. O desenvolvimento econômico e a propaganda governamental reforçaram o apoio da classe média ao governo, setor beneficiado pela política econômica.

No entanto, foi também um período caracterizado pela repressão e pela tortura, com forte censura aos meios de comunicação. A repressão era justificada pelo crescimento da luta armada contra o regime.

Entre as realizações do governo Médici, destacam-se a construção da rodovia Transamazônica, a conclusão de várias hidrelétricas e a criação da Telecomunicações Brasileiras (Telebrás) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Em seu governo também foi aprovada uma emenda constitucional que ampliava os poderes do presidente, cujo mandato se estendeu de quatro para cinco anos.

Desde antes do completo endurecimento do regime, com o AI-5, opositores de esquerda se preparavam para enfrentar a ditadura com a guerrilha. Alguns focos guerrilheiros foram formados: o do Araguaia, no Pará, que foi descoberto em 1972 e destruído pelo Exército em 1975; o da Serra do Caparaó, em Minas Gerais, e o do Vale do Ribeira, em São Paulo, que foram derrotados rapidamente. Este último era chefiado pelo capitão Carlos Lamarca (1937-1971), que conseguiu fugir da repressão militar e acabou morto no sertão da Bahia. Outra figura que se destacou nessa forma de atuação armada foi Carlos Marighella (1911-1969), líder da Aliança Libertadora Nacional (ALN). Ele agia na região das grandes capitais e foi morto numa tocaia por policiais em São Paulo.

Em Brasília, após a vitória do Brasil na Copa do Mundo de futebol realizada no México, Pelé levanta a taça Jules Rimet ao lado do presidente Emílio Garrastazu Médici. Foto de 23 de junho de 1970.

Roberto Stuckert/Folhapress

Em Brasília, durante manifestação pela anistia, em 1979, o senador Teotônio Vilela discursa em meio a faixas de protesto a respeito da Guerrilha do Araguaia, em que dezenas de guerrilheiros desapareceram. A verdade sobre o paradeiro dos combatentes começou a ser revelada a partir dos anos 1980.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Na página mencionada, destacam-se duas fotografias que retratam momentos distintos. À esquerda, vemos o jogador de futebol Pelé segurando a taça da Copa de 1970, simbolizando o ufanismo brasileiro. À direita, temos a representação da luta pela campanha da anistia no Brasil, refletindo o desejo de redemocratização. Embora não haja uma correspondência exata entre as representações fotográficas nos dois livros, observa-se que o uso desse recurso ganha destaque em momentos históricos específicos.

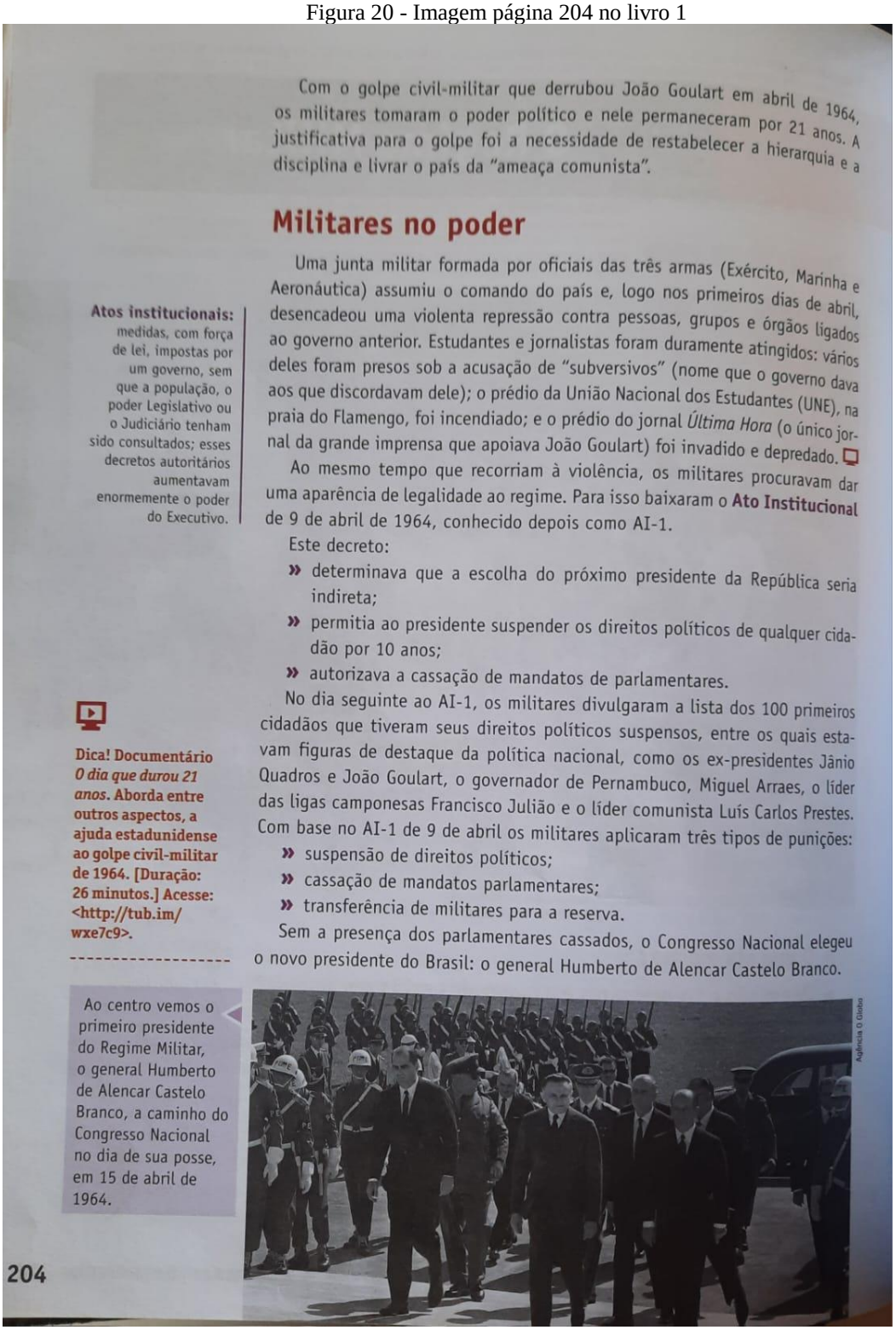
A fotografia, como testemunho visual, possui um conteúdo documental que representa aspectos da vida passada de um grupo social, local, região ou país. Essa representação visual é crucial para os estudos históricos, fornecendo informações valiosas para diversas áreas do conhecimento. O fotógrafo busca registrar o microcenário de uma época, capturando um momento singular no tempo. Conforme observa Kossoy (2002, p. 136), a fotografia funciona como um registro imutável de um determinado momento, preservando a luz, o tema e a situação contra a passagem do tempo.

Nessa perspectiva, Canabarro (2005, p. 24), também argumenta:

> A fotografia é um produto social e cabe ao historiador perceber como as imagens constituem uma certa maneira discursiva de colocar em cena questões e fragmentos da História, percebidos no encaixe de uns documentos com os outros na tentativa de se entender a sua forma evolutiva e, ao mesmo tempo, descontínua. Dessa forma, a História aproxima-se do presente, com a fotografia, permitindo entender a história oficial, a secreta, a individual e a coletiva.

No Livro 1, destacam-se momentos emblemáticos da história brasileira, como a posse presidencial de Castelo Branco em 1964 (página 204), as manifestações contrárias à Ditadura Civil-Militar (página 208), o período de ufanismo durante o Milagre Econômico (página 211), o surgimento do novo sindicalismo (página 215) e a campanha das Diretas Já (página 217).

Figura 20 - Imagem página 204 no livro 1



Com o golpe civil-militar que derrubou João Goulart em abril de 1964, os militares tomaram o poder político e nele permaneceram por 21 anos. A justificativa para o golpe foi a necessidade de restabelecer a hierarquia e a disciplina e livrar o país da "ameaça comunista".

Militares no poder

Uma junta militar formada por oficiais das três armas (Exército, Marinha e Aeronáutica) assumiu o comando do país e, logo nos primeiros dias de abril, desencadeou uma violenta repressão contra pessoas, grupos e órgãos ligados ao governo anterior. Estudantes e jornalistas foram duramente atingidos: vários deles foram presos sob a acusação de "subversivos" (nome que o governo dava aos que discordavam dele); o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), na praia do Flamengo, foi incendiado; e o prédio do jornal *Última Hora* (o único jornal da grande imprensa que apoiava João Goulart) foi invadido e depredado.

Ao mesmo tempo que recorriam à violência, os militares procuravam dar uma aparência de legalidade ao regime. Para isso baixaram o **Ato Institucional** de 9 de abril de 1964, conhecido depois como AI-1.

Este decreto:

- determinava que a escolha do próximo presidente da República seria indireta;
- permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos;
- autorizava a cassação de mandatos de parlamentares.

No dia seguinte ao AI-1, os militares divulgaram a lista dos 100 primeiros cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos, entre os quais estavam figuras de destaque da política nacional, como os ex-presidentes Jânio Quadros e João Goulart, o governador de Pernambuco, Miguel Arraes, o líder das ligas camponesas Francisco Julião e o líder comunista Luís Carlos Prestes. Com base no AI-1 de 9 de abril os militares aplicaram três tipos de punições:

- suspensão de direitos políticos;
- cassação de mandatos parlamentares;
- transferência de militares para a reserva.

Sem a presença dos parlamentares cassados, o Congresso Nacional elegeu o novo presidente do Brasil: o general Humberto de Alencar Castelo Branco.

Atos institucionais: medidas, com força de lei, impostas por um governo, sem que a população, o poder Legislativo ou o Judiciário tenham sido consultados; esses decretos autoritários aumentavam enormemente o poder do Executivo.

Dica! Documentário *O dia que durou 21 anos*. Aborda entre outros aspectos, a ajuda estadunidense ao golpe civil-militar de 1964. [Duração: 26 minutos.] Acesse: <http://tub.im/wxe7c9>.

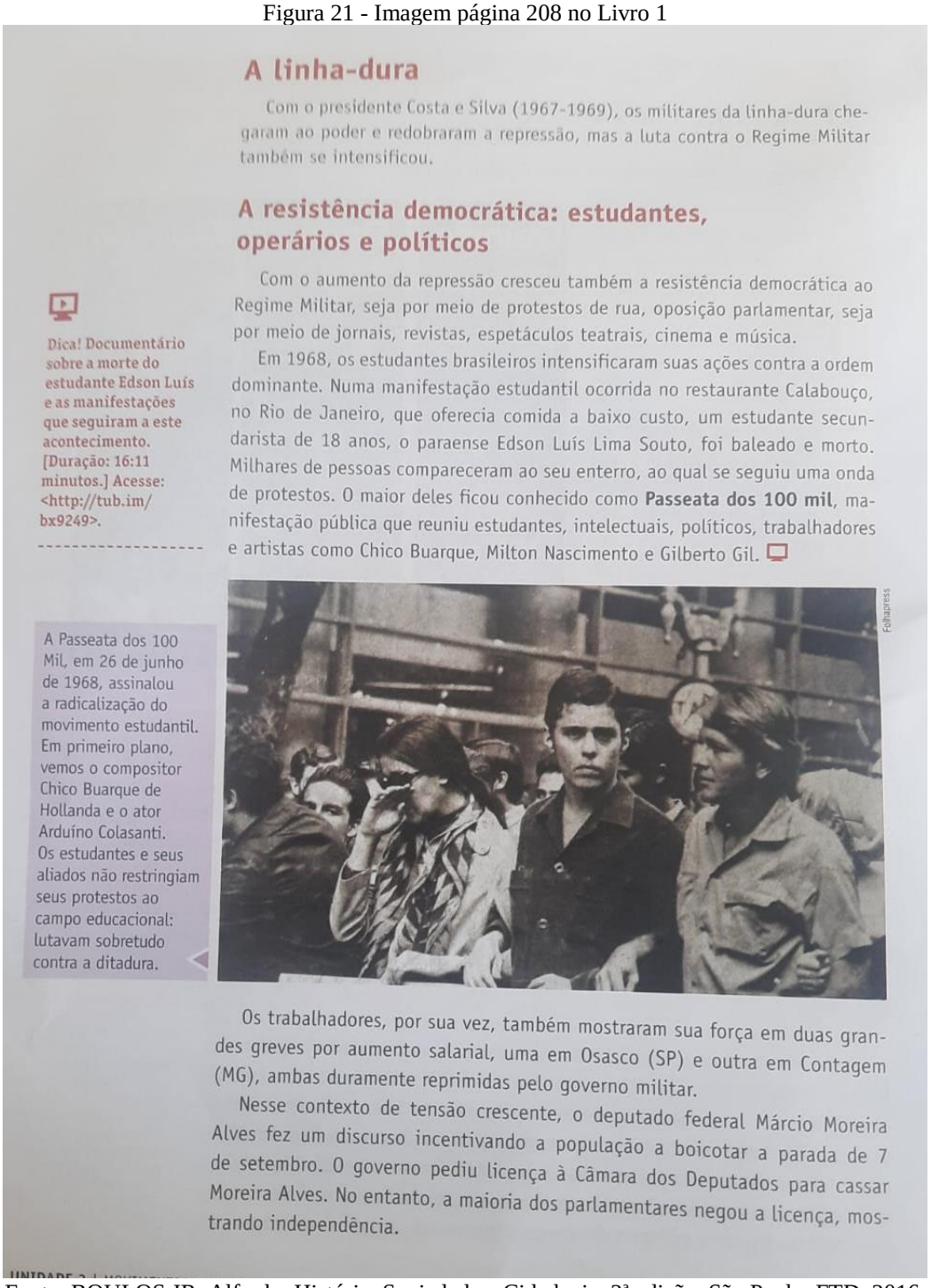
Ao centro vemos o primeiro presidente do Regime Militar, o general Humberto de Alencar Castelo Branco, a caminho do Congresso Nacional no dia de sua posse, em 15 de abril de 1964.

Agência O Globo

204

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 21 - Imagem página 208 no Livro 1



A linha-dura

Com o presidente Costa e Silva (1967-1969), os militares da linha-dura chegaram ao poder e redobraram a repressão, mas a luta contra o Regime Militar também se intensificou.

A resistência democrática: estudantes, operários e políticos

Com o aumento da repressão cresceu também a resistência democrática ao Regime Militar, seja por meio de protestos de rua, oposição parlamentar, seja por meio de jornais, revistas, espetáculos teatrais, cinema e música.

Em 1968, os estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ordem dominante. Numa manifestação estudantil ocorrida no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, que oferecia comida a baixo custo, um estudante secundarista de 18 anos, o paraense Edson Luís Lima Souto, foi baleado e morto. Milhares de pessoas compareceram ao seu enterro, ao qual se seguiu uma onda de protestos. O maior deles ficou conhecido como **Passeata dos 100 mil**, manifestação pública que reuniu estudantes, intelectuais, políticos, trabalhadores e artistas como Chico Buarque, Milton Nascimento e Gilberto Gil.

Dica! Documentário sobre a morte do estudante Edson Luís e as manifestações que seguiram a este acontecimento. [Duração: 16:11 minutos.] Acesse: <http://tub.im/bx9249>.

A Passeata dos 100 Mil, em 26 de junho de 1968, assinalou a radicalização do movimento estudantil. Em primeiro plano, vemos o compositor Chico Buarque de Hollanda e o ator Arduíno Colasanti. Os estudantes e seus aliados não restringiam seus protestos ao campo educacional: lutavam sobretudo contra a ditadura.

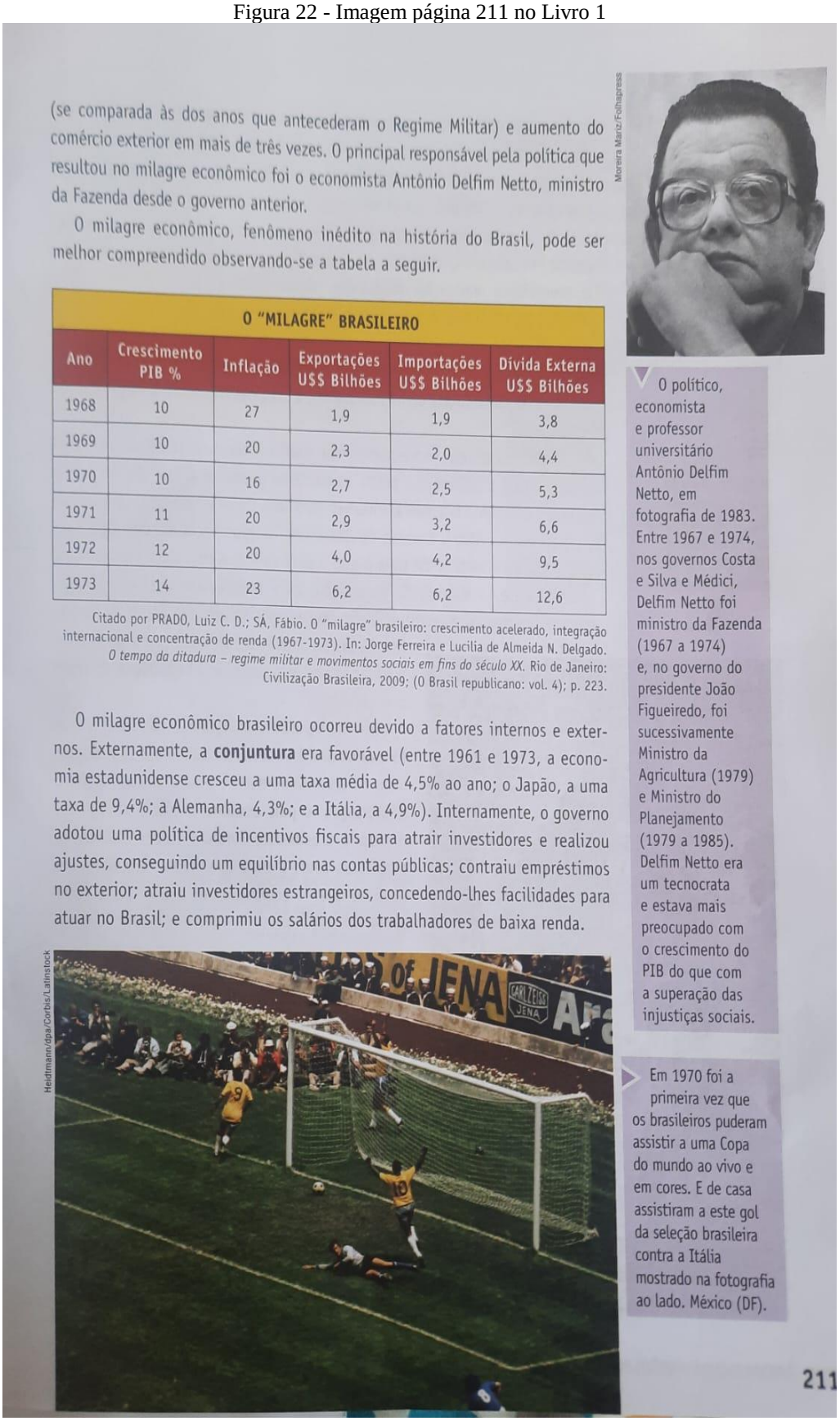
Folhapress

Os trabalhadores, por sua vez, também mostraram sua força em duas grandes greves por aumento salarial, uma em Osasco (SP) e outra em Contagem (MG), ambas duramente reprimidas pelo governo militar.

Nesse contexto de tensão crescente, o deputado federal Márcio Moreira Alves fez um discurso incentivando a população a boicotar a parada de 7 de setembro. O governo pediu licença à Câmara dos Deputados para cassar Moreira Alves. No entanto, a maioria dos parlamentares negou a licença, mostrando independência.

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 22 - Imagem página 211 no Livro 1



(se comparada às dos anos que antecederam o Regime Militar) e aumento do comércio exterior em mais de três vezes. O principal responsável pela política que resultou no milagre econômico foi o economista Antônio Delfim Netto, ministro da Fazenda desde o governo anterior.

O milagre econômico, fenômeno inédito na história do Brasil, pode ser melhor compreendido observando-se a tabela a seguir.

O "MILAGRE" BRASILEIRO

Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações U$$ Bilhões	Importações U$$ Bilhões	Dívida Externa U$$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Citado por PRADO, Luiz C. D.; SÁ, Fábio. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: Jorge Ferreira e Lucília de Almeida N. Delgado. *O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009; (O Brasil republicano: vol. 4); p. 223.

O milagre econômico brasileiro ocorreu devido a fatores internos e externos. Externamente, a **conjuntura** era favorável (entre 1961 e 1973, a economia estadunidense cresceu a uma taxa média de 4,5% ao ano; o Japão, a uma taxa de 9,4%; a Alemanha, 4,3%; e a Itália, a 4,9%). Internamente, o governo adotou uma política de incentivos fiscais para atrair investidores e realizou ajustes, conseguindo um equilíbrio nas contas públicas; contraiu empréstimos no exterior; atraiu investidores estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil; e comprimiu os salários dos trabalhadores de baixa renda.

Moreira Mariz/Folhapress

O político, economista e professor universitário Antônio Delfim Netto, em fotografia de 1983. Entre 1967 e 1974, nos governos Costa e Silva e Médici, Delfim Netto foi ministro da Fazenda (1967 a 1974) e, no governo do presidente João Figueiredo, foi sucessivamente Ministro da Agricultura (1979) e Ministro do Planejamento (1979 a 1985). Delfim Netto era um tecnocrata e estava mais preocupado com o crescimento do PIB do que com a superação das injustiças sociais.

Heidtmann/dpa/Corbis/Latinstock

Em 1970 foi a primeira vez que os brasileiros puderam assistir a uma Copa do mundo ao vivo e em cores. E de casa assistiram a este gol da seleção brasileira contra a Itália mostrado na fotografia ao lado. México (DF).

211

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 23 - Imagem página 215 no livro 1

A batalha pela democracia

Antes mesmo da posse de Figueiredo, estudantes, operários, artistas, religiosos, políticos e outros cidadãos comuns vinham ocupando o espaço público para exigir o fim da ditadura.

O novo sindicalismo

O movimento operário mostrou sua disposição de luta promovendo greves por todo país para reivindicar melhores salários e mais liberdade de participação dentro e fora das fábricas. A mais impactante dessas greves foi a dos metalúrgicos do ABCD paulista (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema), iniciada em 13 de março de 1979, dois dias antes da posse do novo presidente. Os metalúrgicos exigiam melhores salários e eram liderados pelo então presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luiz Inácio da Silva, o **Lula**.

Dica! *ABC da greve*, documentário de Leon Hirszman. [Duração: 85 minutos.]

AE

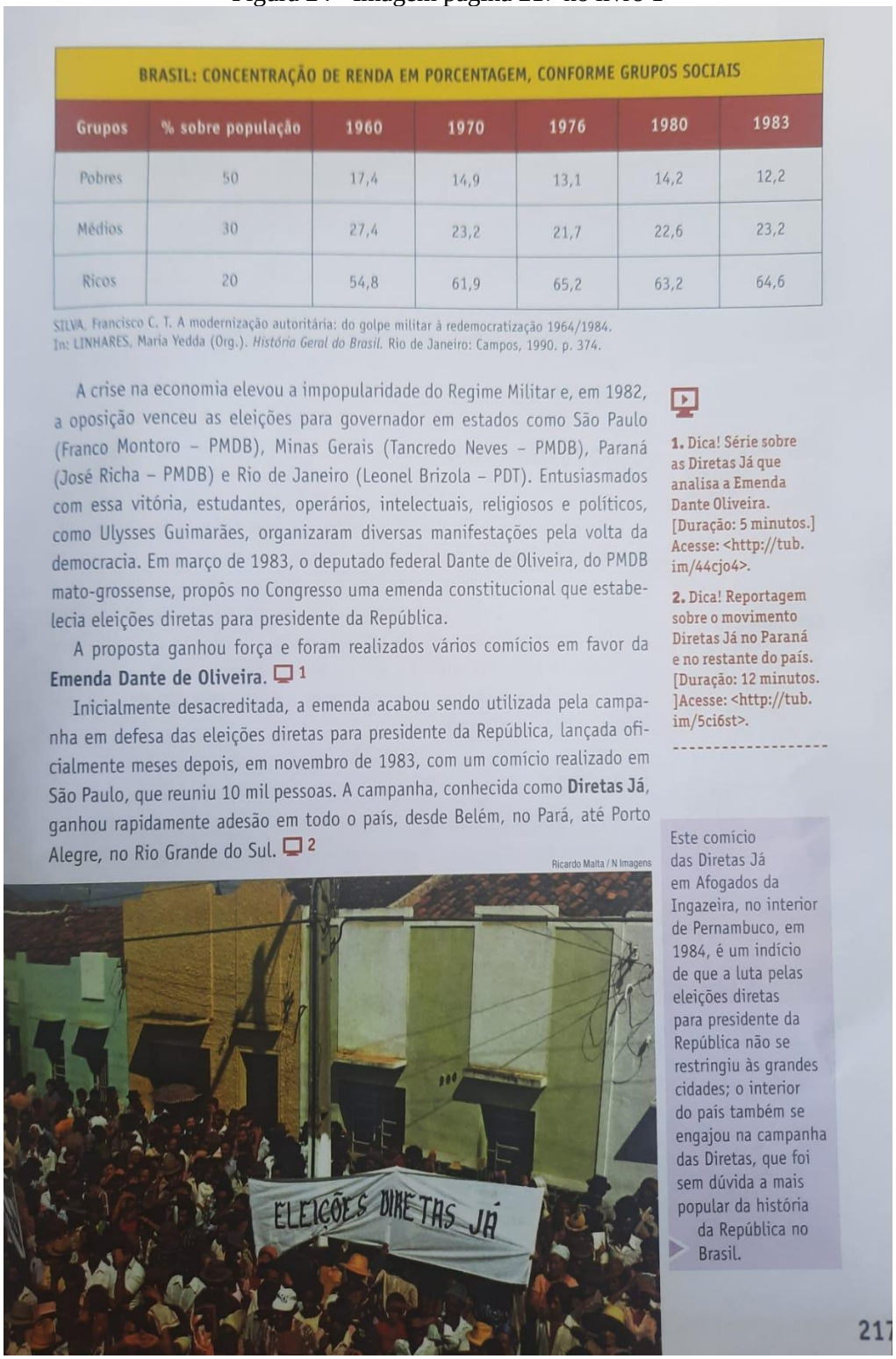
O líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva discursa durante manifestação operária no Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP), em 1979.

O sindicato que liderou essa greve não era subordinado ao Ministério do Trabalho, como os sindicatos dos tempos de Getúlio Vargas. Também não era liderado por pelegos ou comunistas, como os dos tempos de Juscelino e João Goulart. O Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo era dirigido por operários com experiência no chão de fábrica, como Lula e outros eleitos pelos próprios operários. Por isso, o novo sindicalismo surgido naquela época no ABCD paulista é chamado de **sindicalismo autônomo**.

Ainda em 1979, no dia 1º de maio, Dia do Trabalho, depois da "missa dos trabalhadores" realizada na praça principal de São Bernardo do Campo, operários, artistas, estudantes, religiosos, políticos e líderes comunitários reuniram-se no Estádio da Vila Euclides para exigir a democratização do país. Todos os principais movimentos sociais, como o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA),

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 24 - Imagem página 217 no livro 1



BRASIL: CONCENTRAÇÃO DE RENDA EM PORCENTAGEM, CONFORME GRUPOS SOCIAIS

Grupos	% sobre população	1960	1970	1976	1980	1983
Pobres	50	17,4	14,9	13,1	14,2	12,2
Médios	30	27,4	23,2	21,7	22,6	23,2
Ricos	20	54,8	61,9	65,2	63,2	64,6

SILVA, Francisco C. T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campos, 1990. p. 374.

A crise na economia elevou a impopularidade do Regime Militar e, em 1982, a oposição venceu as eleições para governador em estados como São Paulo (Franco Montoro – PMDB), Minas Gerais (Tancredo Neves – PMDB), Paraná (José Richa – PMDB) e Rio de Janeiro (Leonel Brizola – PDT). Entusiasmados com essa vitória, estudantes, operários, intelectuais, religiosos e políticos, como Ulysses Guimarães, organizaram diversas manifestações pela volta da democracia. Em março de 1983, o deputado federal Dante de Oliveira, do PMDB mato-grossense, propôs no Congresso uma emenda constitucional que estabelecia eleições diretas para presidente da República.

A proposta ganhou força e foram realizados vários comícios em favor da **Emenda Dante de Oliveira**. 1

Inicialmente desacreditada, a emenda acabou sendo utilizada pela campanha em defesa das eleições diretas para presidente da República, lançada oficialmente meses depois, em novembro de 1983, com um comício realizado em São Paulo, que reuniu 10 mil pessoas. A campanha, conhecida como **Diretas Já**, ganhou rapidamente adesão em todo o país, desde Belém, no Pará, até Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. 2

1. Dica! Série sobre as Diretas Já que analisa a Emenda Dante Oliveira. [Duração: 5 minutos.] Acesse: <http://tub.im/44cjo4>.

2. Dica! Reportagem sobre o movimento Diretas Já no Paraná e no restante do país. [Duração: 12 minutos.]Acesse: <http://tub.im/5ci6st>.

Ricardo Malta / N Imagens

Este comício das Diretas Já em Afogados da Ingazeira, no interior de Pernambuco, em 1984, é um indício de que a luta pelas eleições diretas para presidente da República não se restringiu às grandes cidades; o interior do país também se engajou na campanha das Diretas, que foi sem dúvida a mais popular da história da República no Brasil.

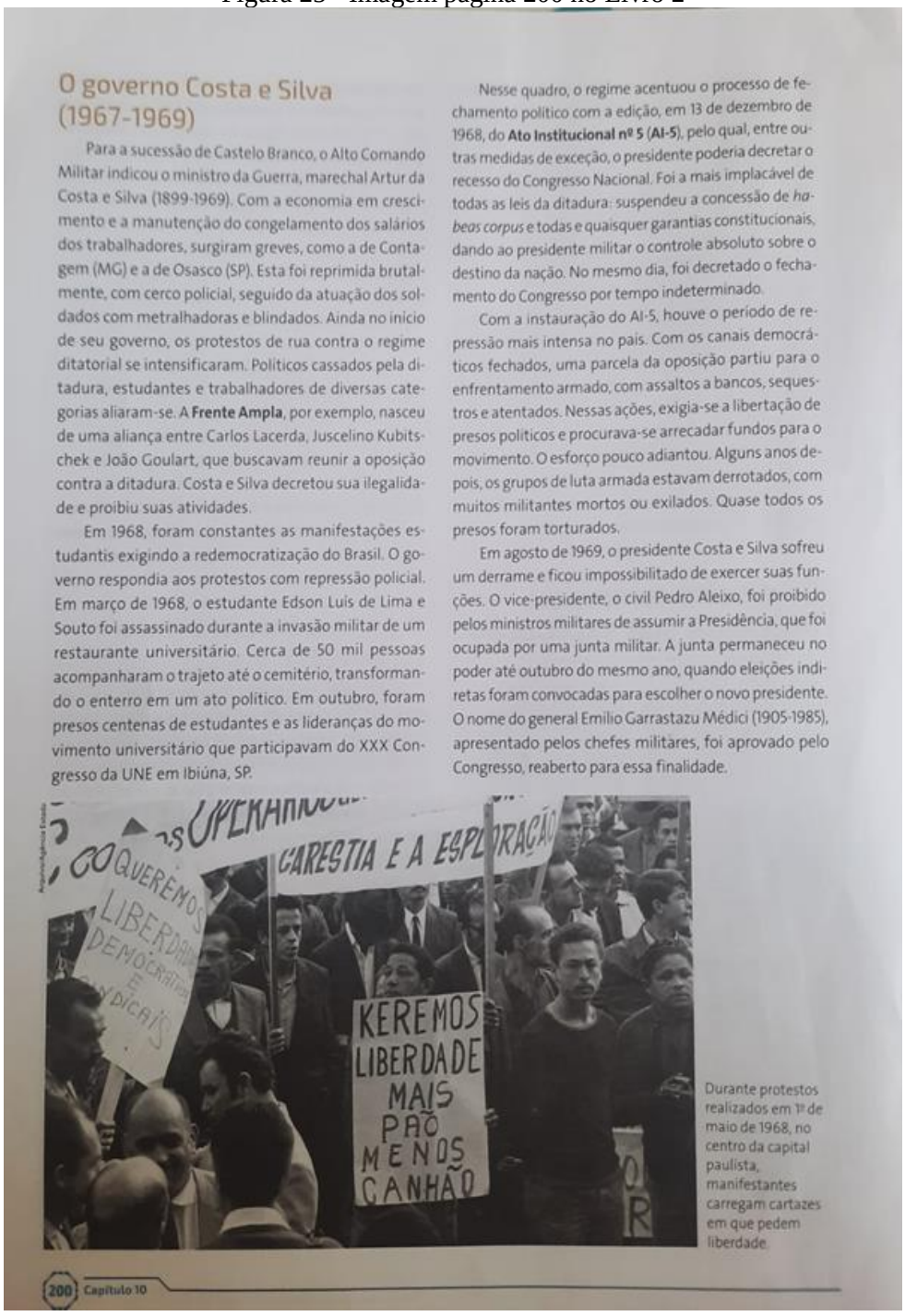
217

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

No Livro 2, as imagens destacam-se pelas manifestações contrárias à Ditadura Civil-Militar (página 200) e pelo ufanismo durante o Milagre Econômico (página 201), além do surgimento do novo

sindicalismo (página 204) e a campanha das Diretas Já (página 205).

Figura 25 - Imagem página 200 no Livro 2



O governo Costa e Silva (1967-1969)

Para a sucessão de Castelo Branco, o Alto Comando Militar indicou o ministro da Guerra, marechal Artur da Costa e Silva (1899-1969). Com a economia em crescimento e a manutenção do congelamento dos salários dos trabalhadores, surgiram greves, como a de Contagem (MG) e a de Osasco (SP). Esta foi reprimida brutalmente, com cerco policial, seguido da atuação dos soldados com metralhadoras e blindados. Ainda no início de seu governo, os protestos de rua contra o regime ditatorial se intensificaram. Políticos cassados pela ditadura, estudantes e trabalhadores de diversas categorias aliaram-se. A **Frente Ampla**, por exemplo, nasceu de uma aliança entre Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart, que buscavam reunir a oposição contra a ditadura. Costa e Silva decretou sua ilegalidade e proibiu suas atividades.

Em 1968, foram constantes as manifestações estudantis exigindo a redemocratização do Brasil. O governo respondia aos protestos com repressão policial. Em março de 1968, o estudante Edson Luís de Lima e Souto foi assassinado durante a invasão militar de um restaurante universitário. Cerca de 50 mil pessoas acompanharam o trajeto até o cemitério, transformando o enterro em um ato político. Em outubro, foram presos centenas de estudantes e as lideranças do movimento universitário que participavam do XXX Congresso da UNE em Ibiúna, SP.

Nesse quadro, o regime acentuou o processo de fechamento político com a edição, em 13 de dezembro de 1968, do **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**, pelo qual, entre outras medidas de exceção, o presidente poderia decretar o recesso do Congresso Nacional. Foi a mais implacável de todas as leis da ditadura: suspendeu a concessão de *habeas corpus* e todas e quaisquer garantias constitucionais, dando ao presidente militar o controle absoluto sobre o destino da nação. No mesmo dia, foi decretado o fechamento do Congresso por tempo indeterminado.

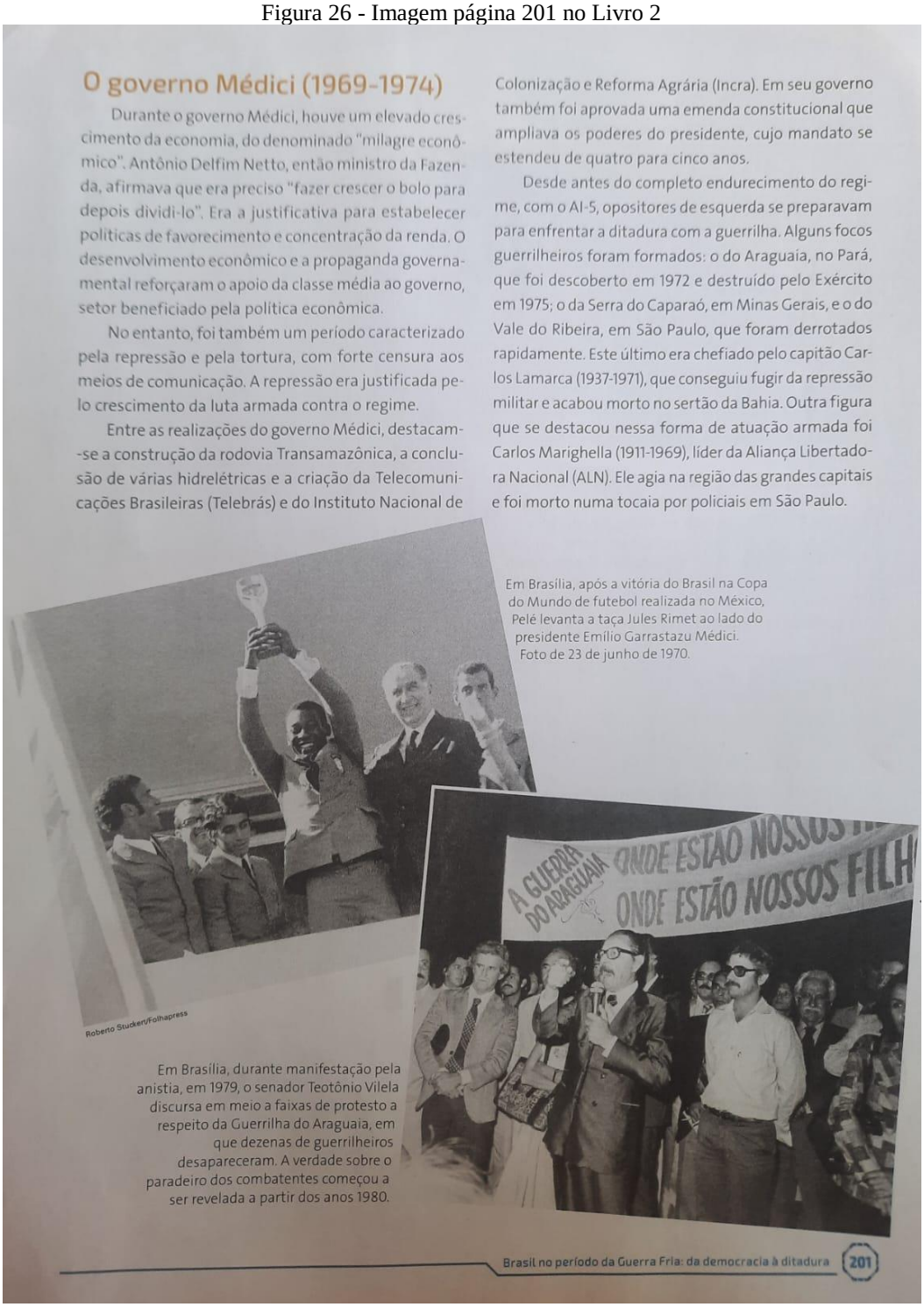
Com a instauração do AI-5, houve o período de repressão mais intensa no país. Com os canais democráticos fechados, uma parcela da oposição partiu para o enfrentamento armado, com assaltos a bancos, sequestros e atentados. Nessas ações, exigia-se a libertação de presos políticos e procurava-se arrecadar fundos para o movimento. O esforço pouco adiantou. Alguns anos depois, os grupos de luta armada estavam derrotados, com muitos militantes mortos ou exilados. Quase todos os presos foram torturados.

Em agosto de 1969, o presidente Costa e Silva sofreu um derrame e ficou impossibilitado de exercer suas funções. O vice-presidente, o civil Pedro Aleixo, foi proibido pelos ministros militares de assumir a Presidência, que foi ocupada por uma junta militar. A junta permaneceu no poder até outubro do mesmo ano, quando eleições indiretas foram convocadas para escolher o novo presidente. O nome do general Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), apresentado pelos chefes militares, foi aprovado pelo Congresso, reaberto para essa finalidade.

Durante protestos realizados em 1º de maio de 1968, no centro da capital paulista, manifestantes carregam cartazes em que pedem liberdade.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Figura 26 - Imagem página 201 no Livro 2



O governo Médici (1969-1974)

Durante o governo Médici, houve um elevado crescimento da economia, do denominado "milagre econômico". Antônio Delfim Netto, então ministro da Fazenda, afirmava que era preciso "fazer crescer o bolo para depois dividi-lo". Era a justificativa para estabelecer políticas de favorecimento e concentração da renda. O desenvolvimento econômico e a propaganda governamental reforçaram o apoio da classe média ao governo, setor beneficiado pela política econômica.

No entanto, foi também um período caracterizado pela repressão e pela tortura, com forte censura aos meios de comunicação. A repressão era justificada pelo crescimento da luta armada contra o regime.

Entre as realizações do governo Médici, destacam-se a construção da rodovia Transamazônica, a conclusão de várias hidrelétricas e a criação da Telecomunicações Brasileiras (Telebrás) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Em seu governo também foi aprovada uma emenda constitucional que ampliava os poderes do presidente, cujo mandato se estendeu de quatro para cinco anos.

Desde antes do completo endurecimento do regime, com o AI-5, opositores de esquerda se preparavam para enfrentar a ditadura com a guerrilha. Alguns focos guerrilheiros foram formados: o do Araguaia, no Pará, que foi descoberto em 1972 e destruído pelo Exército em 1975; o da Serra do Caparaó, em Minas Gerais, e o do Vale do Ribeira, em São Paulo, que foram derrotados rapidamente. Este último era chefiado pelo capitão Carlos Lamarca (1937-1971), que conseguiu fugir da repressão militar e acabou morto no sertão da Bahia. Outra figura que se destacou nessa forma de atuação armada foi Carlos Marighella (1911-1969), líder da Aliança Libertadora Nacional (ALN). Ele agia na região das grandes capitais e foi morto numa tocaia por policiais em São Paulo.

Em Brasília, após a vitória do Brasil na Copa do Mundo de futebol realizada no México, Pelé levanta a taça Jules Rimet ao lado do presidente Emílio Garrastazu Médici. Foto de 23 de junho de 1970.

Roberto Stuckert/Folhapress

Em Brasília, durante manifestação pela anistia, em 1979, o senador Teotônio Vilela discursa em meio a faixas de protesto a respeito da Guerrilha do Araguaia, em que dezenas de guerrilheiros desapareceram. A verdade sobre o paradeiro dos combatentes começou a ser revelada a partir dos anos 1980.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Figura 27 - Imagem página 204 no Livro 2

O governo Geisel (1974-1979)

O presidente eleito indiretamente para substituir Médici foi o general Ernesto Geisel (1907-1996). Em seu governo a economia nacional começou a mostrar sinais de dificuldades, associadas ao crescimento obtido à custa do capital estrangeiro. Entre essas dificuldades estava a desigualdade social com extrema concentração de renda e o aumento da dívida externa, que obrigou o pagamento de juros altíssimos, inviabilizando o crescimento do país. Assim, enquanto o país conquistava a décima posição na economia mundial, a qualidade de vida de boa parte da população brasileira continuava em níveis baixíssimos.

Parte desse quadro foi agravada pela crise internacional provocada pela alta dos preços do petróleo nos países produtores, ocorrida em 1972. Essa crise provocou sérios problemas no Brasil, que importava, aproximadamente, 80% do petróleo que consumia. A situação continuou se agravando em 1974, primeiro ano do governo Geisel. É importante destacar que 1974 foi, também, o ano em que o conservadorismo sofreu derrotas, como a renúncia do presidente Nixon, nos EUA (provocada pelo caso Watergate), e a Revolução dos Cravos, em Portugal, que depôs a ditadura no país.

Para contornar a situação econômica, o governo Geisel estimulou o desenvolvimento do **Programa Nacional do Álcool (Pró-Álcool)**, cujo objetivo era promover a utilização de uma fonte de energia alternativa ao petróleo. Foi também durante seu governo que teve início a construção de duas das maiores usinas hidrelétricas do mundo: Itaipu e Tucuruí.

Os impasses criados pelo modelo econômico dos militares deu margem para o crescimento da oposição e para o início de um processo de abertura política, lenta e gradual, que levaria à redemocratização do país.

Para iniciar a abertura política, o presidente precisou afastar os militares que se opunham a isso, considerados de **linha dura** e em posições de comando. A reação da sociedade às mortes por tortura do jornalista Vladimir Herzog, em outubro de 1975, e do operário Manuel Fiel Filho, em janeiro de 1976, foi decisiva para o processo de abertura política.

Em 1978, uma grande greve de metalúrgicos, liderada pelo líder sindical Luiz Inácio da Silva, o Lula, teve início na região do ABC, em São Paulo. Entre as reivindicações estavam melhores salários e a abertura política. Apesar da forte repressão, outras categorias profissionais aderiram ao movimento, demonstrando o desgaste do poder autoritário do governo. Antes do término de seu mandato, Geisel revogou o AI-5 e determinou a extinção da censura no Brasil.

ABC: área com grande concentração de indústrias na região metropolitana de São Paulo, formada pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

Christian Ruzi/Fotoarena

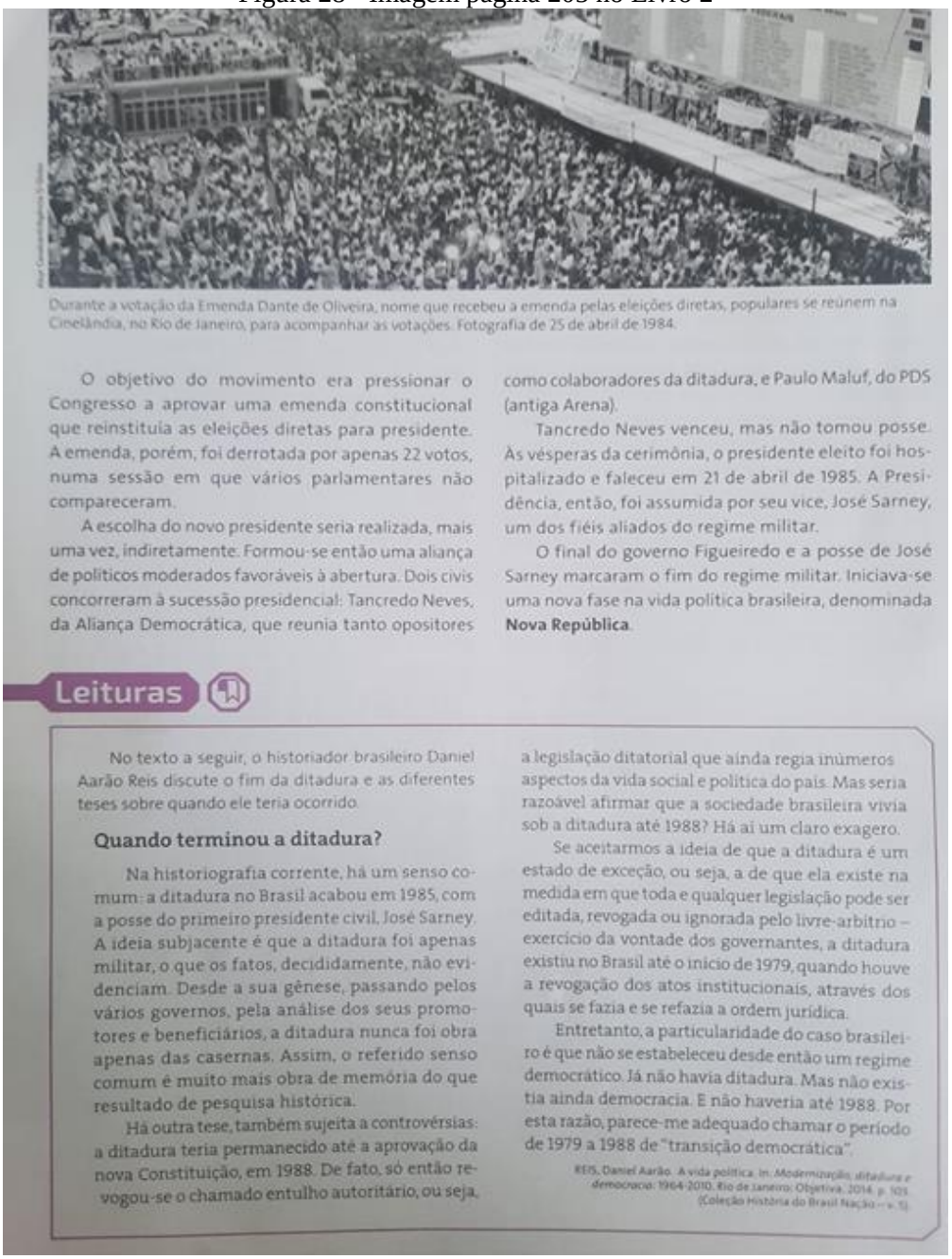
Em novembro de 2015, após uma grande cheia, Itaipu teve de abrir todas as comportas das três calhas de escoamento de água. Com o reservatório cheio, a usina precisa escoar o excedente de água não usado para a produção de energia elétrica. Geralmente só uma ou duas calhas são abertas para escoar o excedente de água.

Arquivo/Agência Estado

Metalúrgicos da Volkswagen do Brasil durante greve da categoria em São Bernardo do Campo, no ABC paulista, em maio de 1978.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Figura 28 - Imagem página 205 no Livro 2



Durante a votação da Emenda Dante de Oliveira, nome que recebeu a emenda pelas eleições diretas, populares se reúnem na Cinelândia, no Rio de Janeiro, para acompanhar as votações. Fotografia de 25 de abril de 1984.

O objetivo do movimento era pressionar o Congresso a aprovar uma emenda constitucional que reinstitula as eleições diretas para presidente. A emenda, porém, foi derrotada por apenas 22 votos, numa sessão em que vários parlamentares não compareceram.

A escolha do novo presidente seria realizada, mais uma vez, indiretamente. Formou-se então uma aliança de políticos moderados favoráveis à abertura. Dois civis concorreram à sucessão presidencial: Tancredo Neves, da Aliança Democrática, que reunia tanto opositores como colaboradores da ditadura, e Paulo Maluf, do PDS (antiga Arena).

Tancredo Neves venceu, mas não tomou posse. Às vésperas da cerimônia, o presidente eleito foi hospitalizado e faleceu em 21 de abril de 1985. A Presidência, então, foi assumida por seu vice, José Sarney, um dos fiéis aliados do regime militar.

O final do governo Figueiredo e a posse de José Sarney marcaram o fim do regime militar. Iniciava-se uma nova fase na vida política brasileira, denominada **Nova República**.

Leituras

No texto a seguir, o historiador brasileiro Daniel Aarão Reis discute o fim da ditadura e as diferentes teses sobre quando ele teria ocorrido.

Quando terminou a ditadura?

Na historiografia corrente, há um senso comum: a ditadura no Brasil acabou em 1985, com a posse do primeiro presidente civil, José Sarney. A ideia subjacente é que a ditadura foi apenas militar, o que os fatos, decididamente, não evidenciam. Desde a sua gênese, passando pelos vários governos, pela análise dos seus promotores e beneficiários, a ditadura nunca foi obra apenas das casernas. Assim, o referido senso comum é muito mais obra de memória do que resultado de pesquisa histórica.

Há outra tese, também sujeita a controvérsias: a ditadura teria permanecido até a aprovação da nova Constituição, em 1988. De fato, só então revogou-se o chamado entulho autoritário, ou seja, a legislação ditatorial que ainda regia inúmeros aspectos da vida social e política do país. Mas seria razoável afirmar que a sociedade brasileira vivia sob a ditadura até 1988? Há aí um claro exagero.

Se aceitarmos a ideia de que a ditadura é um estado de exceção, ou seja, a de que ela existe na medida em que toda e qualquer legislação pode ser editada, revogada ou ignorada pelo livre-arbítrio – exercício da vontade dos governantes, a ditadura existiu no Brasil até o início de 1979, quando houve a revogação dos atos institucionais, através dos quais se fazia e se refazia a ordem jurídica.

Entretanto, a particularidade do caso brasileiro é que não se estabeleceu desde então um regime democrático. Já não havia ditadura. Mas não existia ainda democracia. E não haveria até 1988. Por esta razão, parece-me adequado chamar o período de 1979 a 1988 de "transição democrática".

REIS, Daniel Aarão. A vida política. In: *Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 103. (Coleção História do Brasil Nação – v. 5).

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

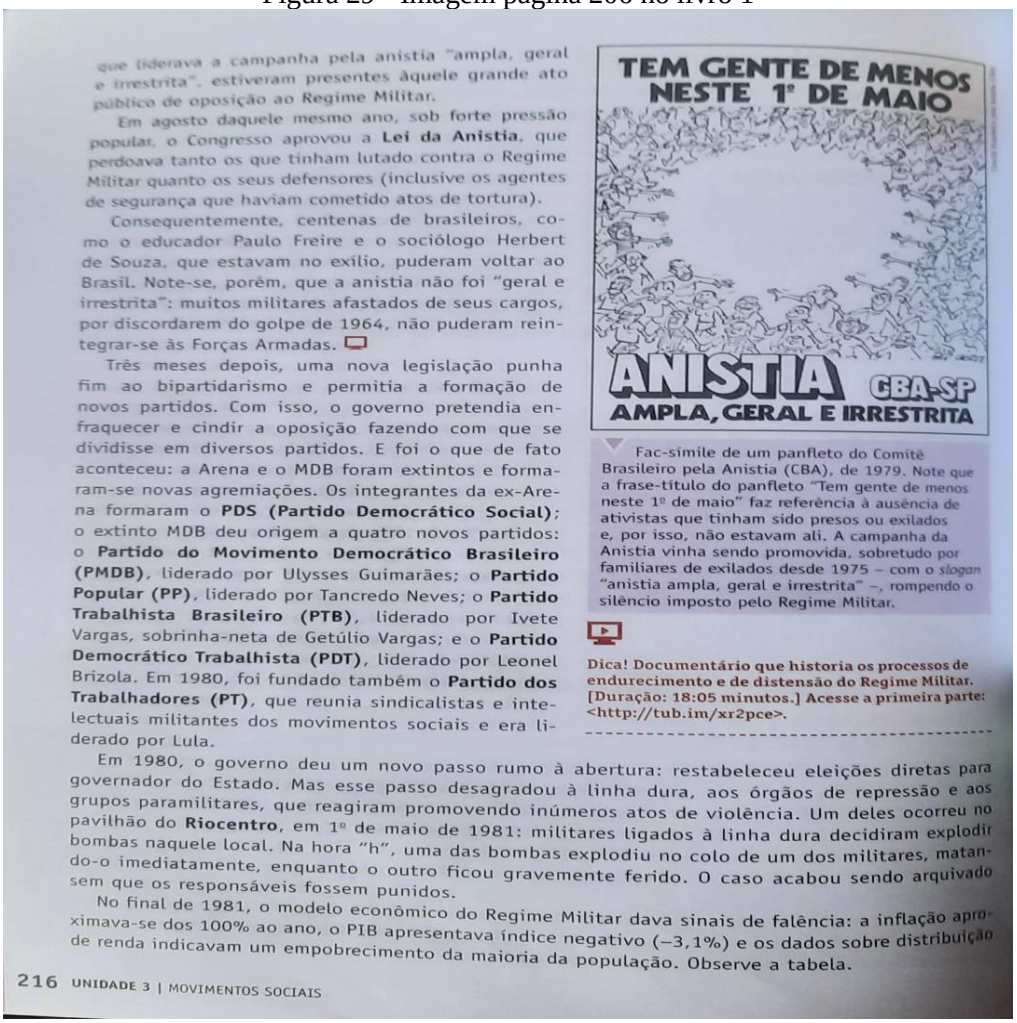
Percebe-se que certos temas dentro do período abordado recebem destaque em ambos os livros por meio do uso de fotografias. Isso pode ser resultado da orientação historiográfica dos autores, de uma convenção estabelecida nos documentos curriculares, ou mesmo de uma padronização editorial e mercadológica que prioriza essas representações.

Nessa perspectiva de análise, a fotografia emerge como o elemento mais expressivo para retratar os momentos sugeridos, ecoando as palavras de Canabarro (2005, p. 25):

> A fotografia, como fonte de pesquisa propicia ao historiador acrescentar novas formas e diferentes interpretações da história social. A partir da leitura de elementos que a compõem, compreendem-se em detalhes o caráter simbólico, expresso por diversos sistemas de atitudes relacionadas às representações sociais. As imagens fotográficas possibilitam ampliar a visão do historiador, colocam em cena atores sociais em diferentes situações de atuação e permitem que se conheçam os cenários em que as atividades cotidianas se desenvolvam, como também, a diversidade de articulações e das vivências dos autores sociais que atuaram em um determinado contexto sociocultural.

No aspecto visual, ambos os livros apresentam uma carência de charges, cartuns e outras formas de crítica e representações que poderiam enriquecer a compreensão do período da Ditadura Civil-Militar. Essa ausência pode ser atribuída à falta de percepção por parte dos autores ou até mesmo a uma imposição mercadológica. A única aparição desse tipo de recurso ocorre no Livro 1, sob a forma de uma atividade destinada aos alunos, intitulada "Para Refletir" (página 206).

Figura 29 - Imagem página 206 no livro 1



que liderava a campanha pela anistia "ampla, geral e irrestrita", estiveram presentes àquele grande ato público de oposição ao Regime Militar.

Em agosto daquele mesmo ano, sob forte pressão popular, o Congresso aprovou a **Lei da Anistia**, que perdoava tanto os que tinham lutado contra o Regime Militar quanto os seus defensores (inclusive os agentes de segurança que haviam cometido atos de tortura).

Consequentemente, centenas de brasileiros, como o educador Paulo Freire e o sociólogo Herbert de Souza, que estavam no exílio, puderam voltar ao Brasil. Note-se, porém, que a anistia não foi "geral e irrestrita": muitos militares afastados de seus cargos, por discordarem do golpe de 1964, não puderam reintegrar-se às Forças Armadas.

Três meses depois, uma nova legislação punha fim ao bipartidarismo e permitia a formação de novos partidos. Com isso, o governo pretendia enfraquecer e cindir a oposição fazendo com que se dividisse em diversos partidos. E foi o que de fato aconteceu: a Arena e o MDB foram extintos e formaram-se novas agremiações. Os integrantes da ex-Arena formaram o **PDS (Partido Democrático Social)**; o extinto MDB deu origem a quatro novos partidos: o **Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)**, liderado por Ulysses Guimarães; o **Partido Popular (PP)**, liderado por Tancredo Neves; o **Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)**, liderado por Ivete Vargas, sobrinha-neta de Getúlio Vargas; e o **Partido Democrático Trabalhista (PDT)**, liderado por Leonel Brizola. Em 1980, foi fundado também o **Partido dos Trabalhadores (PT)**, que reunia sindicalistas e intelectuais militantes dos movimentos sociais e era liderado por Lula.

Fac-símile de um panfleto do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), de 1979. Note que a frase-título do panfleto "Tem gente de menos neste 1º de maio" faz referência à ausência de ativistas que tinham sido presos ou exilados e, por isso, não estavam ali. A campanha da Anistia vinha sendo promovida, sobretudo por familiares de exilados desde 1975 – com o *slogan* "anistia ampla, geral e irrestrita" –, rompendo o silêncio imposto pelo Regime Militar.

Dica! Documentário que historia os processos de endurecimento e de distensão do Regime Militar. [Duração: 18:05 minutos.] Acesse a primeira parte: <http://tub.im/xr2pce>.

Em 1980, o governo deu um novo passo rumo à abertura: restabeleceu eleições diretas para governador do Estado. Mas esse passo desagradou à linha dura, aos órgãos de repressão e aos grupos paramilitares, que reagiram promovendo inúmeros atos de violência. Um deles ocorreu no pavilhão do **Riocentro**, em 1º de maio de 1981: militares ligados à linha dura decidiram explodir bombas naquele local. Na hora "h", uma das bombas explodiu no colo de um dos militares, matando-o imediatamente, enquanto o outro ficou gravemente ferido. O caso acabou sendo arquivado sem que os responsáveis fossem punidos.

No final de 1981, o modelo econômico do Regime Militar dava sinais de falência: a inflação aproximava-se dos 100% ao ano, o PIB apresentava índice negativo (–3,1%) e os dados sobre distribuição de renda indicavam um empobrecimento da maioria da população. Observe a tabela.

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Diante do contexto em que a tecnologia tanto informa quanto aliena, o ensino de História enfrenta o desafio de manter a continuidade do ideário oficial enquanto desenvolve estratégias para revisar seus objetivos e abordagens. Com a abertura política e a democratização das inovações teóricas e metodológicas, o ensino de História busca adotar uma postura mais crítica. Para acompanhar essas transformações, os livros didáticos precisam evoluir e se aprimorar. A inclusão de imagens representa uma dessas possibilidades.

Em sua análise, Fonseca (2001, p. 115) acrescenta:

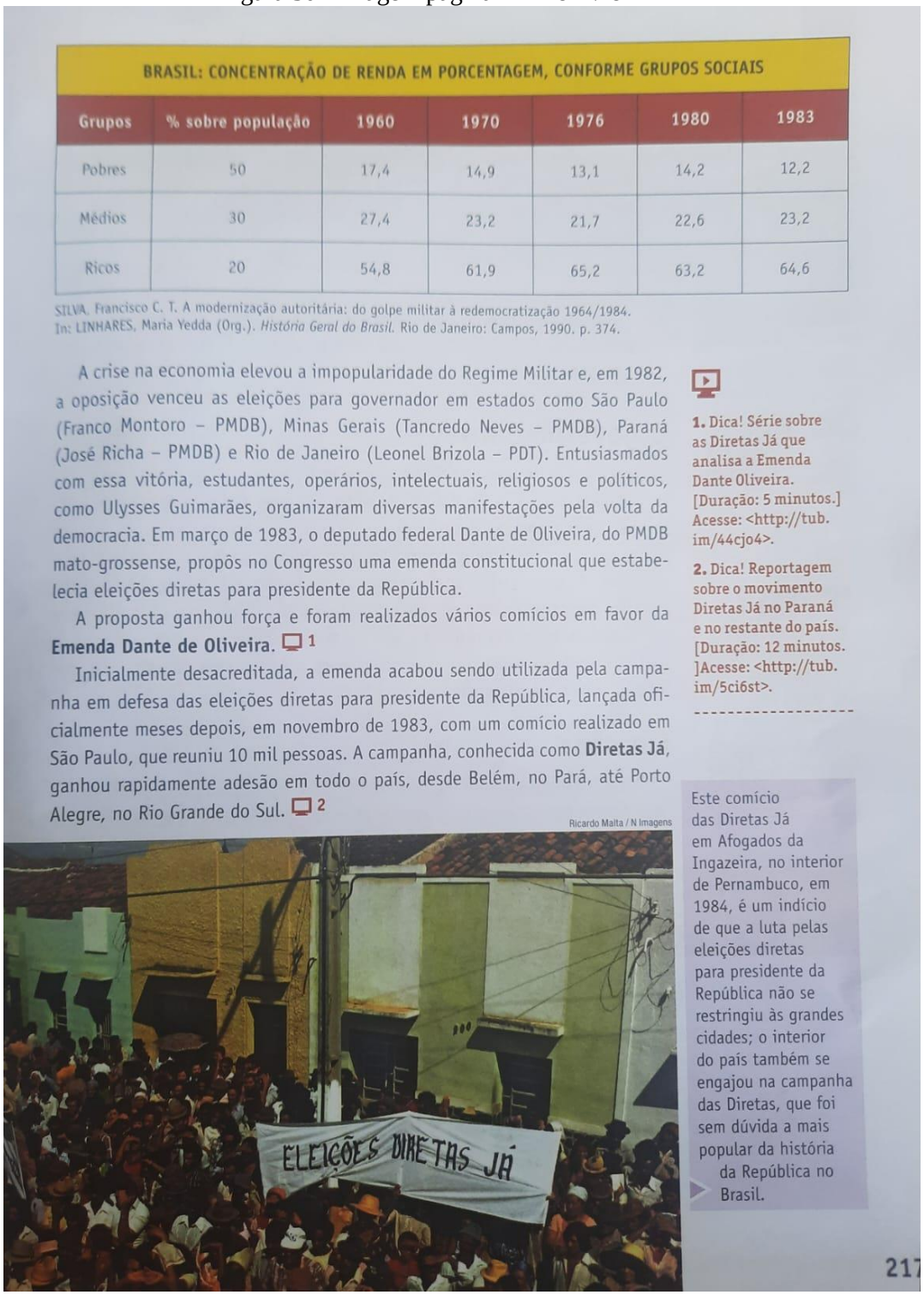
> Impregnadas de valores culturais, essas imagens, mais do que conformar a memória visual da nação, ajudaram a consolidar identidades, principalmente em torno de ideias de coesão e de harmonia nacionais. Algumas obras da arte brasileira, sobretudo da pintura, expressaram essas ideias talvez melhor que muitos textos escritos e, carregados de elementos conotativos, são representações da História do Brasil constantemente lembradas e reinterpretadas. Elas têm sido responsáveis pelo processo de monumentalização de eventos e de personagens, mantendo-se sempre presentes na memória e no imaginário coletivos.

Na contemporaneidade, estamos imersos em um período histórico que demanda uma análise contextualizada para enriquecer nossas interpretações, e as imagens desempenham um papel fundamental nesse processo. Na sociedade visual em que se vive atualmente, de acordo com Baldissera e Rossini (2000, p. 383), o apelo aos:

> Olhos chega de todos os lados: cinema, televisão, outdoors, internet, etc. Os veículos de comunicação orientados pela imagem, cinema e tevê, modificaram fortemente o contato com o mundo a nossa volta, sendo seguidos pela publicidade. É inegável o fato de que a maioria dos livros didáticos da última década é repleta de imagens.

Dentro dessa mesma abordagem, o Livro 1 adota uma estratégia intitulada "Dica!", que consiste na inclusão de links de vídeos e documentários relevantes para uma compreensão mais aprofundada dos diversos tópicos abordados ao longo do capítulo. Essa prática pode ser identificada nas páginas 204, 205, 208, 209, 210, 212, 215 e 217. Para ilustrar, podemos destacar a página 217, na qual os links fornecidos oferecem insights sobre a Emenda Dante de Oliveira e o Movimento das Diretas Já. (página 217).

Figura 30 - Imagem página 217 no livro 1



BRASIL: CONCENTRAÇÃO DE RENDA EM PORCENTAGEM, CONFORME GRUPOS SOCIAIS

Grupos	% sobre população	1960	1970	1976	1980	1983
Pobres	50	17,4	14,9	13,1	14,2	12,2
Médios	30	27,4	23,2	21,7	22,6	23,2
Ricos	20	54,8	61,9	65,2	63,2	64,6

SILVA, Francisco C. T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campos, 1990. p. 374.

A crise na economia elevou a impopularidade do Regime Militar e, em 1982, a oposição venceu as eleições para governador em estados como São Paulo (Franco Montoro – PMDB), Minas Gerais (Tancredo Neves – PMDB), Paraná (José Richa – PMDB) e Rio de Janeiro (Leonel Brizola – PDT). Entusiasmados com essa vitória, estudantes, operários, intelectuais, religiosos e políticos, como Ulysses Guimarães, organizaram diversas manifestações pela volta da democracia. Em março de 1983, o deputado federal Dante de Oliveira, do PMDB mato-grossense, propôs no Congresso uma emenda constitucional que estabelecia eleições diretas para presidente da República.

A proposta ganhou força e foram realizados vários comícios em favor da **Emenda Dante de Oliveira.** 1

Inicialmente desacreditada, a emenda acabou sendo utilizada pela campanha em defesa das eleições diretas para presidente da República, lançada oficialmente meses depois, em novembro de 1983, com um comício realizado em São Paulo, que reuniu 10 mil pessoas. A campanha, conhecida como **Diretas Já**, ganhou rapidamente adesão em todo o país, desde Belém, no Pará, até Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. 2

1. Dica! Série sobre as Diretas Já que analisa a Emenda Dante Oliveira. [Duração: 5 minutos.] Acesse: <http://tub.im/44cjo4>.

2. Dica! Reportagem sobre o movimento Diretas Já no Paraná e no restante do país. [Duração: 12 minutos.] Acesse: <http://tub.im/5ci6st>.

Ricardo Malta / N Imagens

Este comício das Diretas Já em Afogados da Ingazeira, no interior de Pernambuco, em 1984, é um indício de que a luta pelas eleições diretas para presidente da República não se restringiu às grandes cidades; o interior do país também se engajou na campanha das Diretas, que foi sem dúvida a mais popular da história da República no Brasil.

217

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Ao analisar o formato do Livro 2, percebe-se uma ausência de recursos audiovisuais destinados aos alunos, tornando-o excessivamente focado no conteúdo textual. Essa abordagem pode tornar o livro pouco atrativo para os jovens acostumados à rapidez da informação em diversas mídias.

Quanto à posição dos autores em relação à Ditadura Civil-Militar, é uma questão complexa.

Os autores que publicaram seus materiais nas décadas de 1960 e 1970 estavam sujeitos à vigilância e ao controle do regime militar. Essas obras eram limitadas aos aspectos positivos do regime, sob risco de censura e impossibilidade de publicação. No entanto, essa não é a única razão. A falta de embasamento teórico sobre o tema e a afinidade do autor com o regime também influenciavam na impossibilidade de uma abordagem crítica.

É notável que os autores que lançaram seus trabalhos a partir da década de 1980, durante o período de redemocratização, tiveram mais liberdade para expressar suas ideias e realizar uma análise histórica mais complexa e completa. No entanto, se optaram por não o fazer, pode ter sido por decisão própria, falta de embasamento teórico ou pela persistência de resquícios autoritários, como é o caso dos dois livros didáticos em questão.

Figura 31 – Texto da página 198 no Livro 2

logístico estadunidense. Era o fim de uma experiência republicana reformista e o início da ditadura comandada pelos militares.

Após a deposição do presidente João Goulart, uma junta militar, formada pelo general Artur da Costa e Silva (1899-1969), pelo brigadeiro Francisco Correia de Melo (1903-1971) e pelo almirante Augusto Rademaker (1905-1985) foi instalada no poder. A primeira medida tomada por essa junta foi a decretação do **Ato Institucional nº 1 (AI-1)**. O decreto garantia amplos poderes ao Executivo, como cassar mandatos, suspender direitos políticos, aposentar funcionários civis e militares e decretar estado de sítio sem autorização do Congresso. Milhares de brasileiros foram atingidos pelos expurgos, civis e militares. Em seguida, o Alto Comando das Forças Armadas indicou para a Presidência o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967).

Com o golpe de 1964, teve início uma série de governos militares que permaneceu no poder até 1985. Nesse período, as liberdades democráticas foram anuladas e os poderes Legislativo e Judiciário foram submetidos. Também foi uma época em que estados e municípios perderam sua autonomia, passando a ser simples executores das decisões federais. Já no primeiro ano do golpe,

10 mil reus e 40 mil testemunhas foram submetidos a inquéritos que revelaram completo desprezo pelas regras da justiça.

Na área econômica, os governos militares promoveram a abertura do mercado ao capital e às empresas estrangeiras, ampliando a internacionalização da economia. Essa ação foi acompanhada de certa estabilização financeira e crescimento acentuado, sobretudo entre 1969 e 1973. Em virtude dessas altas taxas de crescimento, esse período ficou conhecido como **milagre econômico brasileiro**.

Para realizar grandes obras públicas, como a Transamazônica, a ponte Rio-Niterói, a usina hidrelétrica de Itaipu e as usinas nucleares de Angra dos Reis, os militares contaram com a entrada maciça de empréstimos externos. Grande volume de capital estrangeiro também chegou sob a forma de investimentos, que se destinaram aos setores dinâmicos da economia: às empresas privadas brasileiras, basicamente produtoras de bens de consumo não duráveis (como a têxtil e a indústria de alimentos); às empresas multinacionais, voltadas principalmente para a produção de bens de consumo duráveis (como a indústria automobilística, de máquinas e de eletrodomésticos); e às empresas estatais (telecomunicações, energia, produção bélica, etc.). Para apoiar a produção, o governo buscou, também, ampliar tanto o mercado consumidor externo, por meio da exportação, como o mercado consumidor interno, principalmente os profissionais liberais e executivos das empresas em expansão. Para garantir o baixo custo da produção, os salários da grande maioria dos trabalhadores eram mantidos baixos.

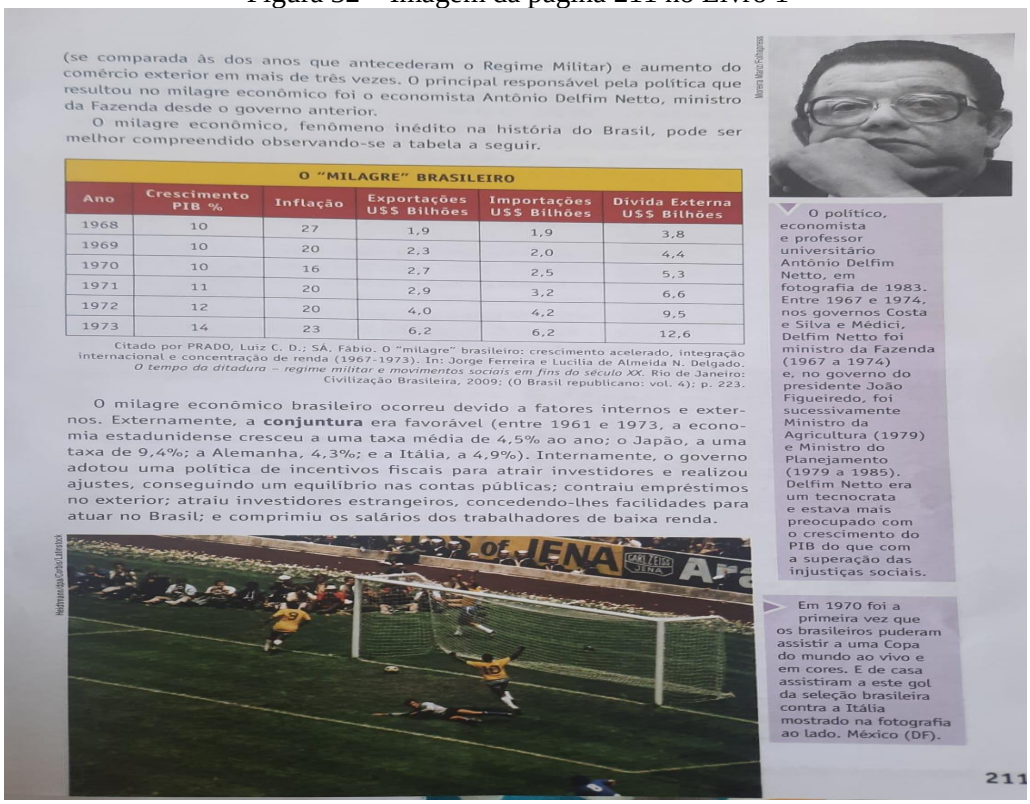
Qualquer divergência, protesto ou manifestação contra a ditadura era visto como ameaça à segurança

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Quanto ao conteúdo, ambos os livros seguem uma linha cronológica ao abordar os acontecimentos. É possível identificar três momentos distintos: o primeiro descreve a montagem do golpe e a implantação da Ditadura Civil-Militar, destacando-se a cronologia dos presidentes. Nessa parte, há uma preocupação em enfatizar a ação do governo na busca pela ordem, controle social e desenvolvimento econômico do Brasil. No Livro 1, das páginas 204 a 208, são mencionados os Atos Institucionais e outras medidas do governo para garantir o controle social. Já no Livro 2, das páginas 198 a 200, são explicados os instrumentos que consolidaram o poder dos militares. Essa ênfase é reforçada pelo uso de grifos em negrito para destacar as afirmações dos autores, como exemplificado no Livro 2.

O segundo momento do texto enfoca o período do "Milagre Econômico" brasileiro e sua intensa campanha ufanista em contraste com os chamados "Anos de Chumbo". Nos dois livros, destacam-se as estratégias adotadas pelo governo Médici (1969 – 1974) para impulsionar o desenvolvimento econômico do país, enfatizando a vigorosa campanha nacionalista que caracterizou o período ditatorial. Levas como "Brasil, ame-o ou deixe-o" ou "Ninguém segura este país" foram amplamente difundidas, buscando transmitir a ideia de que o país estava se tornando uma "grande potência". Ao mesmo tempo, menciona-se a repressão intensificada após o Ato Institucional Nº 05 e os diversos movimentos de oposição ao regime.

Figura 32 – Imagem da página 211 no Livro 1



(se comparada às dos anos que antecederam o Regime Militar) e aumento do comércio exterior em mais de três vezes. O principal responsável pela política que resultou no milagre econômico foi o economista Antônio Delfim Netto, ministro da Fazenda desde o governo anterior.

O milagre econômico, fenômeno inédito na história do Brasil, pode ser melhor compreendido observando-se a tabela a seguir.

O "MILAGRE" BRASILEIRO

Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações U$$ Bilhões	Importações U$$ Bilhões	Dívida Externa U$$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Citado por PRADO, Luiz C. D.; SÁ, Fábio. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: Jorge Ferreira e Lucília de Almeida N. Delgado. *O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009; (O Brasil republicano: vol. 4): p. 223.

O milagre econômico brasileiro ocorreu devido a fatores internos e externos. Externamente, a **conjuntura** era favorável (entre 1961 e 1973, a economia estadunidense cresceu a uma taxa média de 4,5% ao ano; o Japão, a uma taxa de 9,4%; a Alemanha, 4,3%; e a Itália, a 4,9%). Internamente, o governo adotou uma política de incentivos fiscais para atrair investidores e realizou ajustes, conseguindo um equilíbrio nas contas públicas; contraiu empréstimos no exterior; atraiu investidores estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil; e comprimiu os salários dos trabalhadores de baixa renda.

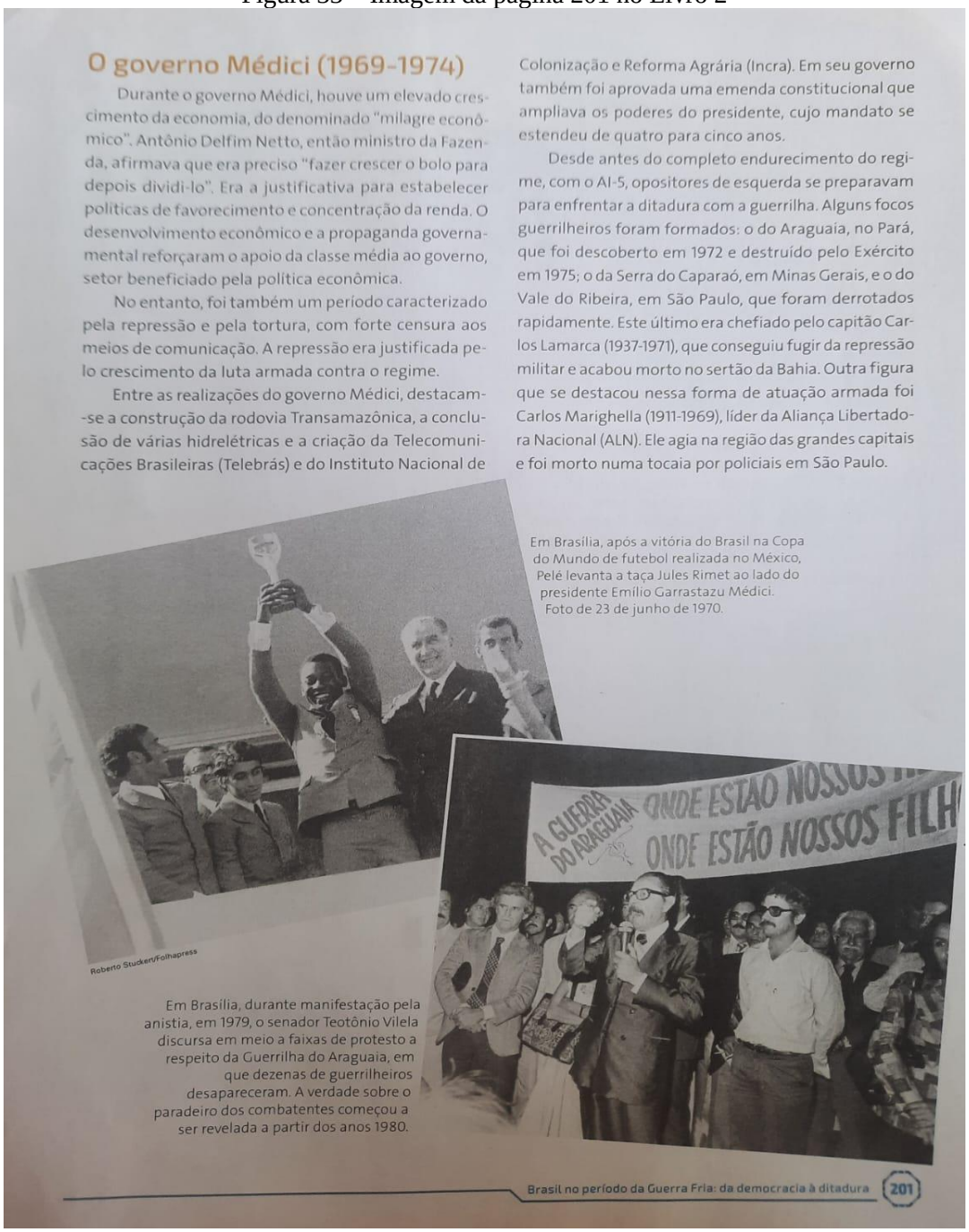
O político, economista e professor universitário Antônio Delfim Netto, em fotografia de 1983. Entre 1967 e 1974, nos governos Costa e Silva e Médici, Delfim Netto foi ministro da Fazenda (1967 a 1974) e, no governo do presidente João Figueiredo, foi sucessivamente Ministro da Agricultura (1979) e Ministro do Planejamento (1979 a 1985). Delfim Netto era um tecnocrata e estava mais preocupado com o crescimento do PIB do que com a superação das injustiças sociais.

Em 1970 foi a primeira vez que os brasileiros puderam assistir a uma Copa do mundo ao vivo e em cores. E de casa assistiram a este gol da seleção brasileira contra a Itália mostrado na fotografia ao lado. México (DF).

211

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 33 – Imagem da página 201 no Livro 2



O governo Médici (1969-1974)

Durante o governo Médici, houve um elevado crescimento da economia, do denominado "milagre econômico". Antônio Delfim Netto, então ministro da Fazenda, afirmava que era preciso "fazer crescer o bolo para depois dividi-lo". Era a justificativa para estabelecer políticas de favorecimento e concentração da renda. O desenvolvimento econômico e a propaganda governamental reforçaram o apoio da classe média ao governo, setor beneficiado pela política econômica.

No entanto, foi também um período caracterizado pela repressão e pela tortura, com forte censura aos meios de comunicação. A repressão era justificada pelo crescimento da luta armada contra o regime.

Entre as realizações do governo Médici, destacam-se a construção da rodovia Transamazônica, a conclusão de várias hidrelétricas e a criação da Telecomunicações Brasileiras (Telebrás) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Em seu governo também foi aprovada uma emenda constitucional que ampliava os poderes do presidente, cujo mandato se estendeu de quatro para cinco anos.

Desde antes do completo endurecimento do regime, com o AI-5, opositores de esquerda se preparavam para enfrentar a ditadura com a guerrilha. Alguns focos guerrilheiros foram formados: o do Araguaia, no Pará, que foi descoberto em 1972 e destruído pelo Exército em 1975; o da Serra do Caparaó, em Minas Gerais, e o do Vale do Ribeira, em São Paulo, que foram derrotados rapidamente. Este último era chefiado pelo capitão Carlos Lamarca (1937-1971), que conseguiu fugir da repressão militar e acabou morto no sertão da Bahia. Outra figura que se destacou nessa forma de atuação armada foi Carlos Marighella (1911-1969), líder da Aliança Libertadora Nacional (ALN). Ele agia na região das grandes capitais e foi morto numa tocaia por policiais em São Paulo.

Em Brasília, após a vitória do Brasil na Copa do Mundo de futebol realizada no México, Pelé levanta a taça Jules Rimet ao lado do presidente Emílio Garrastazu Médici. Foto de 23 de junho de 1970.

Roberto Stuckert/Folhapress

Em Brasília, durante manifestação pela anistia, em 1979, o senador Teotônio Vilela discursa em meio a faixas de protesto a respeito da Guerrilha do Araguaia, em que dezenas de guerrilheiros desapareceram. A verdade sobre o paradeiro dos combatentes começou a ser revelada a partir dos anos 1980.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

É relevante ressaltar que ambos os livros abordam a guerrilha urbana e rural, mencionadas na página 210 do Livro 1 (Imagem da página 210) e na página 201 do Livro 2 (Imagem da página 201).

E o terceiro e não menos importante, está a luta pela redemocratização presente no governo Figueiredo (1979 – 1985), representada nos textos pelo novo sindicalismo, na página 215 do Livro 1 e a campanha da Diretas Já, na página 205 do Livro 2.

Figura 34 - Imagem página 215 no livro 1

A batalha pela democracia

Antes mesmo da posse de Figueiredo, estudantes, operários, artistas, religiosos, políticos e outros cidadãos comuns vinham ocupando o espaço público para exigir o fim da ditadura.

O novo sindicalismo

O movimento operário mostrou sua disposição de luta promovendo greves por todo país para reivindicar melhores salários e mais liberdade de participação dentro e fora das fábricas. A mais impactante dessas greves foi a dos metalúrgicos do ABCD paulista (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema), iniciada em 13 de março de 1979, dois dias antes da posse do novo presidente. Os metalúrgicos exigiam melhores salários e eram liderados pelo então presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luiz Inácio da Silva, o **Lula**.

Dica! *ABC da greve*, documentário de Leon Hirszman. [Duração: 85 minutos.]

AE

O líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva discursa durante manifestação operária no Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP), em 1979.

O sindicato que liderou essa greve não era subordinado ao Ministério do Trabalho, como os sindicatos dos tempos de Getúlio Vargas. Também não era liderado por pelegos ou comunistas, como os dos tempos de Juscelino e João Goulart. O Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo era dirigido por operários com experiência no chão de fábrica, como Lula e outros eleitos pelos próprios operários. Por isso, o novo sindicalismo surgido naquela época no ABCD paulista é chamado de **sindicalismo autônomo**.

Ainda em 1979, no dia 1º de maio, Dia do Trabalho, depois da "missa dos trabalhadores" realizada na praça principal de São Bernardo do Campo, operários, artistas, estudantes, religiosos, políticos e líderes comunitários reuniram-se no Estádio da Vila Euclides para exigir a democratização do país. Todos os principais movimentos sociais, como o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA),

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 35 - Imagem página 205 no livro 2

O governo Figueiredo (1979-1985)

O general João Batista Figueiredo (1918-1999) foi escolhido para a sucessão de Geisel. A dívida externa brasileira ultrapassava os 100 bilhões de dólares e a inflação era mais de 250% ao ano. Greves e agitações políticas apareciam por toda a parte e a imprensa trazia à tona sucessivos escândalos financeiros envolvendo membros do governo.

Dando sequência ao processo de abertura política, o governo Figueiredo aprovou, em 1979, a **Lei de Anistia**. A partir de então, muitos presos políticos foram libertados e vários brasileiros exilados começaram a retornar ao país.

Outra medida de seu governo foi a reforma partidária, que extinguiu a Arena e o MDB e autorizou a formação de novos partidos políticos. A maioria dos integrantes da Arena passou a compor o Partido Democrático Social (PDS). O MDB deu lugar ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e diversas legendas surgiram, como o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), entre outros. O fim do bipartidarismo representou a ampliação das liberdades democráticas.

Foram ainda autorizadas eleições diretas para governadores, as primeiras desde 1967. Nas eleições realizadas em 1982, o PDS venceu em 12 estados, com um total de 18 milhões de votos, e a oposição venceu em dez estados, com 25 milhões de votos. O avanço da oposição também se confirmou no Legislativo: o governo deixou de ter a maioria na Câmara dos Deputados. Entretanto, ainda estava previsto que, em 1985, fosse realizada eleição indireta para o cargo de presidente da República.

Vários setores sociais e militares ligados à ditadura reagiram ao processo de abertura política. Essa reação foi expressa por meio da violência, com ataques a bancas de jornais que vendiam publicações de oposição e atentados a entidades civis, entre elas a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O mais sério desses atentados aconteceu em 30 de abril de 1981, quando militares da linha dura visavam explodir bombas no Riocentro, um espaço de convenções da capital carioca, onde se realizava um grande festival de música em homenagem ao dia do trabalhador. Uma das bombas explodiu no pátio da miniestação elétrica, sem interromper o evento. A outra explodiu acidentalmente dentro de um carro, matando o sargento Guilherme Pereira do Rosário (1946-1981) e ferindo gravemente Wilson Dias Machado, um oficial do Exército.

O atentado do Riocentro marcou o fim dos embates dos militares da linha dura contra o processo de abertura em curso. No final de 1983, os partidos de oposição começaram uma campanha pela eleição direta para presidente da República. O movimento, conhecido como **Diretas Já**, mobilizou o país em manifestações que chegaram a envolver centenas de milhares de pessoas.

Em janeiro de 1984, o comício pelas Diretas Já realizado na praça da Sé, em São Paulo, reuniu cerca de 300 mil pessoas.

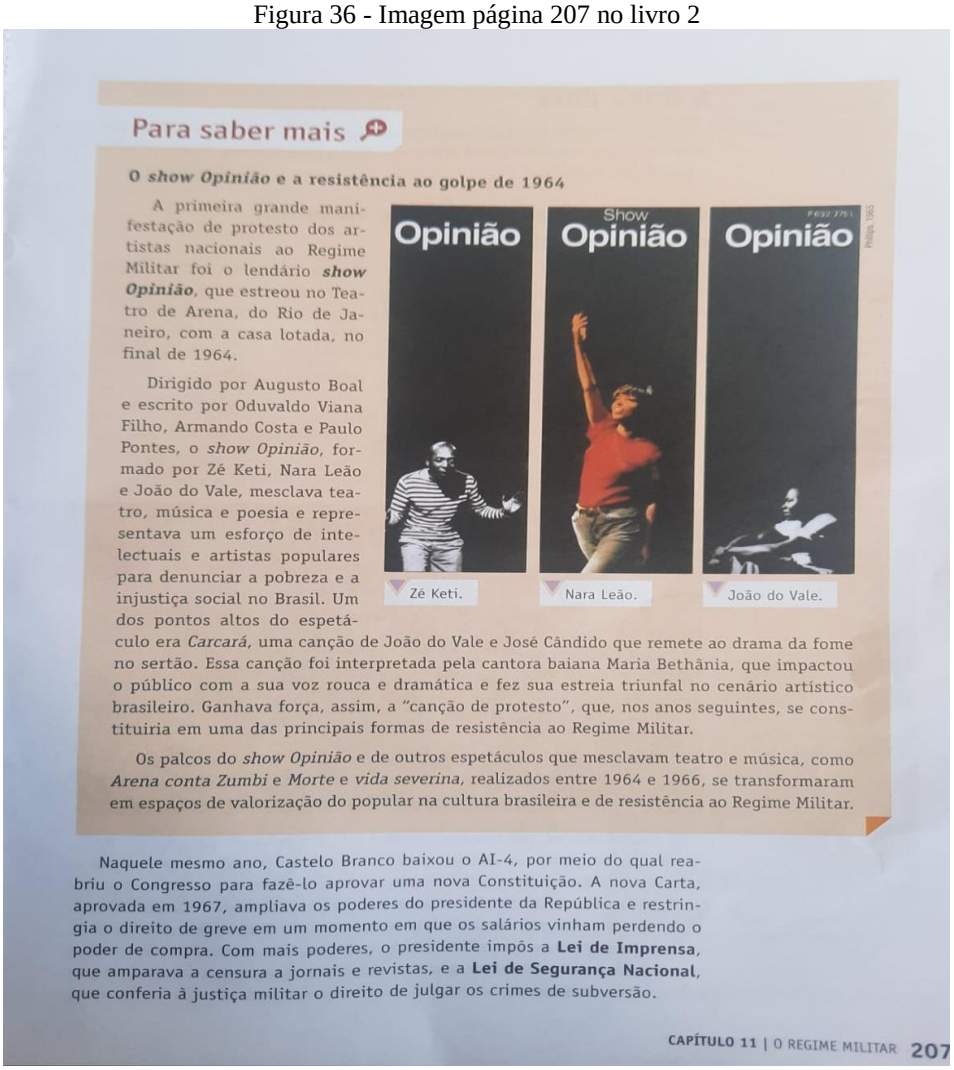
Mauricio Simonetti/Pulsar Imagens

205

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Na análise dos textos, nota-se que os autores direcionam sua atenção principalmente para os aspectos políticos e econômicos, deixando de lado o campo social e cultural, que é tratado apenas superficialmente como pano de fundo para a análise dessas questões. As manifestações culturais, como cinema, música, teatro e outras expressões artísticas, não recebem destaque nos textos, exceto por uma breve menção no Livro 1, na página 207, sob o tópico "Para saber mais", que faz referência ao Show Opinião e à resistência ao golpe de 1964, ausente completamente no Livro 2. (Imagem página 207). Se esses elementos culturais fossem abordados de maneira mais detalhada, os professores teriam a oportunidade de desenvolver atividades que explorassem as diferentes manifestações culturais durante a Ditadura Civil-Militar, discutindo o papel da cultura como forma de resistência ou expressão durante esse período. O livro didático pode fornecer recursos históricos, enquanto o planejamento das aulas pode incluir estratégias para envolver os alunos nesse tema sensível, promovendo a compreensão crítica e reflexiva.

Figura 36 - Imagem página 207 no livro 2



Para saber mais

O *show Opinião* e a resistência ao golpe de 1964

A primeira grande manifestação de protesto dos artistas nacionais ao Regime Militar foi o lendário ***show Opinião***, que estreou no Teatro de Arena, do Rio de Janeiro, com a casa lotada, no final de 1964.

Dirigido por Augusto Boal e escrito por Oduvaldo Viana Filho, Armando Costa e Paulo Pontes, o *show Opinião*, formado por Zé Keti, Nara Leão e João do Vale, mesclava teatro, música e poesia e representava um esforço de intelectuais e artistas populares para denunciar a pobreza e a injustiça social no Brasil. Um dos pontos altos do espetáculo era *Carcará*, uma canção de João do Vale e José Cândido que remete ao drama da fome no sertão. Essa canção foi interpretada pela cantora baiana Maria Bethânia, que impactou o público com a sua voz rouca e dramática e fez sua estreia triunfal no cenário artístico brasileiro. Ganhava força, assim, a "canção de protesto", que, nos anos seguintes, se constituiria em uma das principais formas de resistência ao Regime Militar.

Zé Keti. Nara Leão. João do Vale.

Os palcos do *show Opinião* e de outros espetáculos que mesclavam teatro e música, como *Arena conta Zumbi* e *Morte e vida severina*, realizados entre 1964 e 1966, se transformaram em espaços de valorização do popular na cultura brasileira e de resistência ao Regime Militar.

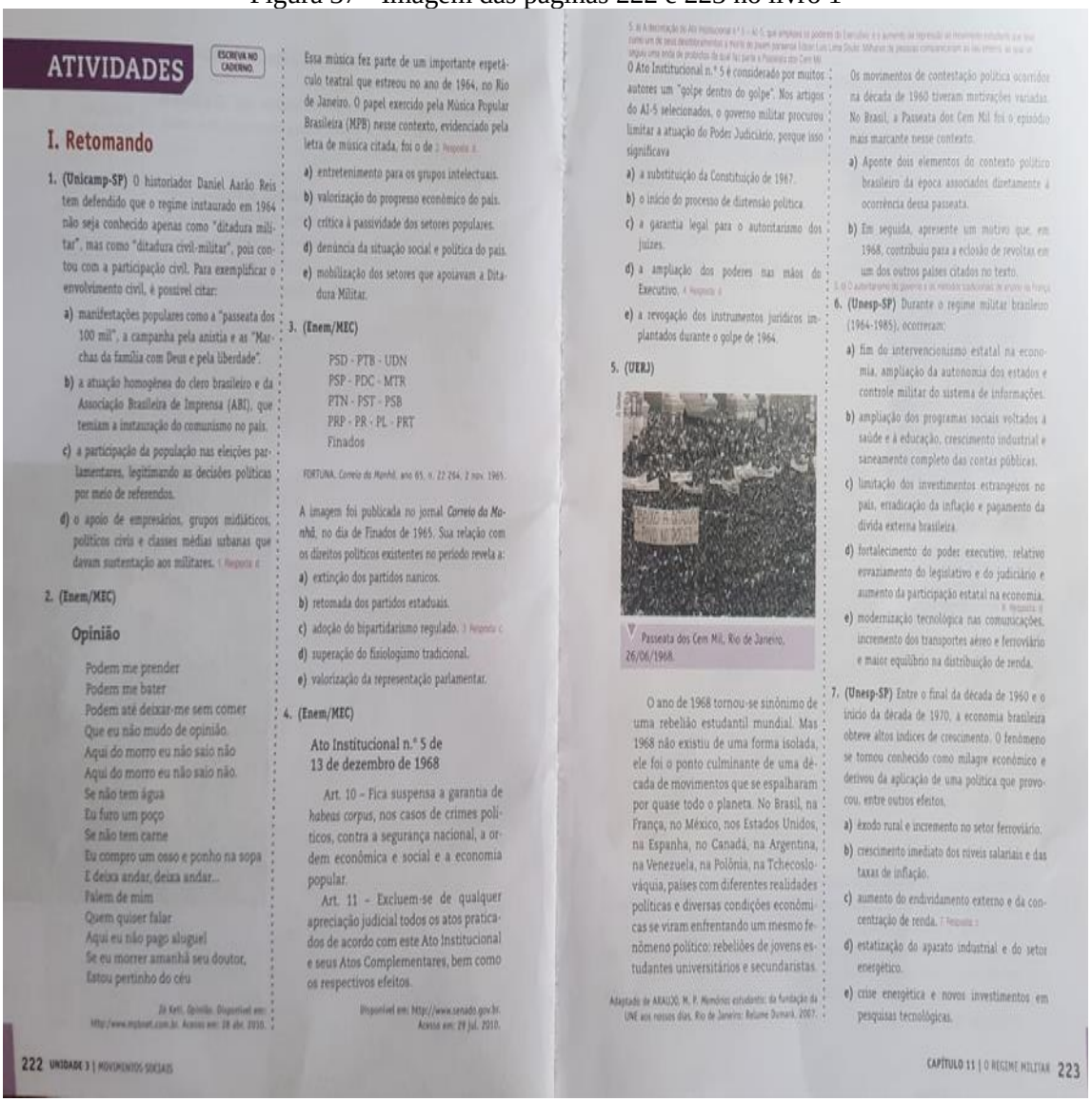
Naquele mesmo ano, Castelo Branco baixou o AI-4, por meio do qual reabriu o Congresso para fazê-lo aprovar uma nova Constituição. A nova Carta, aprovada em 1967, ampliava os poderes do presidente da República e restringia o direito de greve em um momento em que os salários vinham perdendo o poder de compra. Com mais poderes, o presidente impôs a **Lei de Imprensa**, que amparava a censura a jornais e revistas, e a **Lei de Segurança Nacional**, que conferia à justiça militar o direito de julgar os crimes de subversão.

CAPÍTULO 11 | O REGIME MILITAR 207

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

As atividades e exercícios propostos pelos dois livros didáticos revelam uma discrepância significativa em sua abordagem. No Livro 1, há uma diversidade de atividades, começando com a seção intitulada "Retomando", que consiste em uma seleção de questões de vestibulares, incluindo o ENEM, sugerindo uma preparação para exames vestibulares. Nas demais atividades, o foco parece ser mais voltado para a formação sociocultural e interdisciplinar. Na seção "Leitura e escrita em História", por exemplo, há uma integração entre a disciplina de História e temas do cotidiano social, como a luta das mulheres por direitos e igualdade. A seção seguinte, intitulada "Integrando com a Língua Portuguesa", propõe a análise de textos, seguida pela resposta a perguntas relacionadas. Por fim, a última seção, intitulada "Você é cidadão!!!", aborda questões de cidadania e participação social. (Imagens das páginas 222 a 225).

Figura 37 - Imagem das páginas 222 e 223 no livro 1



ATIVIDADES

ESCREVA NO CADERNO.

I. Retomando

1. (Unicamp-SP) O historiador Daniel Aarão Reis tem defendido que o regime instaurado em 1964 não seja conhecido apenas como "ditadura militar", mas como "ditadura civil-militar", pois contou com a participação civil. Para exemplificar o envolvimento civil, é possível citar:
a) manifestações populares como a "passeata dos 100 mil", a campanha pela anistia e as "Marchas da família com Deus e pela liberdade".
b) a atuação homogênea do clero brasileiro e da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), que temiam a instauração do comunismo no país.
c) a participação da população nas eleições parlamentares, legitimando as decisões políticas por meio de referendos.
d) o apoio de empresários, grupos midiáticos, políticos civis e classes médias urbanas que davam sustentação aos militares. 1 Resposta: d

2. (Enem/MEC)

Opinião

Podem me prender
Podem me bater
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião.
Aqui do morro eu não saio não
Aqui do morro eu não saio não.
Se não tem água
Eu furo um poço
Se não tem carne
Eu compro um osso e ponho na sopa
E deixa andar, deixa andar...
Falem de mim
Quem quiser falar
Aqui eu não pago aluguel
Se eu morrer amanhã seu doutor,
Estou pertinho do céu

Zé Keti. Opinião. Disponível em: http://www.mpbnet.com.br. Acesso em: 28 abr. 2010.

Essa música fez parte de um importante espetáculo teatral que estreou no ano de 1964, no Rio de Janeiro. O papel exercido pela Música Popular Brasileira (MPB) nesse contexto, evidenciado pela letra de música citada, foi o de 2. Resposta: d
a) entretenimento para os grupos intelectuais.
b) valorização do progresso econômico do país.
c) crítica à passividade dos setores populares.
d) denúncia da situação social e política do país.
e) mobilização dos setores que apoiavam a Ditadura Militar.

3. (Enem/MEC)

PSD - PTB - UDN
PSP - PDC - MTR
PTN - PST - PSB
PRP - PR - PL - PRT
Finados

FORTUNA. Correio da Manhã, ano 65, n. 22 264, 2 nov. 1965.

A imagem foi publicada no jornal *Correio da Manhã*, no dia de Finados de 1965. Sua relação com os direitos políticos existentes no período revela a:
a) extinção dos partidos nanicos.
b) retomada dos partidos estaduais.
c) adoção do bipartidarismo regulado. 3 Resposta: c
d) superação do fisiologismo tradicional.
e) valorização da representação parlamentar.

4. (Enem/MEC)

Ato Institucional n.º 5 de 13 de dezembro de 1968

Art. 10 – Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Disponível em: http://www.senado.gov.br. Acesso em: 29 jul. 2010.

O Ato Institucional n.º 5 é considerado por muitos autores um "golpe dentro do golpe". Nos artigos do AI-5 selecionados, o governo militar procurou limitar a atuação do Poder Judiciário, porque isso significava
a) a substituição da Constituição de 1967.
b) o início do processo de distensão política.
c) a garantia legal para o autoritarismo dos juízes.
d) a ampliação dos poderes nas mãos do Executivo. 4 Resposta: d
e) a revogação dos instrumentos jurídicos implantados durante o golpe de 1964.

5. (UERJ)

Passeata dos Cem Mil, Rio de Janeiro, 26/06/1968.

O ano de 1968 tornou-se sinônimo de uma rebelião estudantil mundial. Mas 1968 não existiu de uma forma isolada, ele foi o ponto culminante de uma década de movimentos que se espalharam por quase todo o planeta. No Brasil, na França, no México, nos Estados Unidos, na Espanha, no Canadá, na Argentina, na Venezuela, na Polônia, na Tchecoslováquia, países com diferentes realidades políticas e diversas condições econômicas se viram enfrentando um mesmo fenômeno político: rebeliões de jovens estudantes universitários e secundaristas.

Adaptado de ARAÚJO, M. P. Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

Os movimentos de contestação política ocorridos na década de 1960 tiveram motivações variadas. No Brasil, a Passeata dos Cem Mil foi o episódio mais marcante nesse contexto.
a) Aponte dois elementos do contexto político brasileiro da época associados diretamente à ocorrência dessa passeata.
b) Em seguida, apresente um motivo que, em 1968, contribuiu para a eclosão de revoltas em um dos outros países citados no texto.

6. (Unesp-SP) Durante o regime militar brasileiro (1964-1985), ocorreram:
a) fim do intervencionismo estatal na economia, ampliação da autonomia dos estados e controle militar do sistema de informações.
b) ampliação dos programas sociais voltados à saúde e à educação, crescimento industrial e saneamento completo das contas públicas.
c) limitação dos investimentos estrangeiros no país, erradicação da inflação e pagamento da dívida externa brasileira.
d) fortalecimento do poder executivo, relativo esvaziamento do legislativo e do judiciário e aumento da participação estatal na economia. 6 Resposta: d
e) modernização tecnológica nas comunicações, incremento dos transportes aéreo e ferroviário e maior equilíbrio na distribuição de renda.

7. (Unesp-SP) Entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, a economia brasileira obteve altos índices de crescimento. O fenômeno se tornou conhecido como milagre econômico e derivou da aplicação de uma política que provocou, entre outros efeitos,
a) êxodo rural e incremento no setor ferroviário.
b) crescimento imediato dos níveis salariais e das taxas de inflação.
c) aumento do endividamento externo e da concentração de renda. 7 Resposta: c
d) estatização do aparato industrial e do setor energético.
e) crise energética e novos investimentos em pesquisas tecnológicas.

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

Figura 38 – Imagem das páginas 224 e 225 no livro 1

II. Leitura e escrita em História

Leitura e escrita de textos

VOZES DO PRESENTE

A luta das mulheres

No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, houve manifestações que já podem ser consideradas "feministas". Nos anos de 1960, um fato novo veio a acelerar a história: a liberação ao público da pílula anticoncepcional, que marcou o início de uma verdadeira revolução sexual. A pílula, que passou a ser vendida em qualquer farmácia, permitia à mulher decidir se queria ou não engravidar e possibilitava a ela uma vida sexual mais intensa. As mulheres passaram a falar abertamente sobre virgindade, sexo antes do casamento e outros assuntos considerados até então tabus. Debatiam e denunciavam também a crença de que a mulher seria incapaz para a vida intelectual e de que seria naturalmente inferior ao homem.

Na época, escritoras como Betty Friedan e Simone de Beauvoir incentivaram as mulheres a lutar. Simone de Beauvoir, autora de vários livros, dizia que a mulher não nasce obediente, passiva ou dependente, que é a educação machista que a faz aceitar a dominação masculina. Para mudar essa situação, a mulher deveria se libertar da educação repressora e buscar o caminho da autorrealização.

Adolescentes de minissaia, moda lançada nos anos 1960 e que contribuiu para a construção de uma nova imagem da mulher (menos tímida e mais confiante).

As mulheres dos anos 1960 engajaram-se também na luta política. Em várias partes do mundo promoviam debates, cursos, publicações e levavam manifestantes às ruas para exigir salários e direitos iguais aos dos homens, a aprovação do divórcio, o direito a certo número de vagas no funcionalismo público e nas universidades.

Nas últimas décadas, e depois de muita luta, as mulheres alcançaram posições de destaque nas empresas, na política, nas Forças Armadas, nos esportes, nas comunicações e na Justiça; apesar disso, elas continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo. No Brasil, as mulheres, mesmo aquelas com maior escolaridade, têm rendimento médio inferior ao dos homens.

a) Quais eram as principais bandeiras de luta do movimento feminista nos anos de 1960?

b) **Em Dupla.** Vocês consideram justo que se reserve às mulheres certo número de vagas no Parlamento brasileiro?

c) Escolha uma mulher brasileira que se destaque por sua atuação na área social ou política e elabore um pequeno texto sobre a história dessa mulher.

d) Caracterize o machismo e elabore um comentário crítico a esse comportamento, que continua presente na sociedade brasileira.

224 UNIDADE 3 | MOVIMENTOS SOCIAIS

III. Integrando com Língua Portuguesa

Os versos a seguir foram compostos na década de 1970. A primeira música é uma marchinha composta por Miguel Gustavo para a Copa de 1970, na qual o Brasil sagrou-se campeão. Já a segunda, de autoria de João Bosco e Aldir Blanc, foi sucesso na voz de Elis Regina.

Fonte 1

Noventa milhões em ação
Pra frente, Brasil
Do meu coração
Todos juntos vamos
Pra frente, Brasil
Salve a Seleção!
De repente é aquela corrente pra frente
Parece que todo o Brasil deu a mão
Todos ligados na mesma emoção
Tudo é um só coração!
Todos juntos vamos
Pra frente Brasil, Brasil
Salve a Seleção!

MASCARENHAS, Mario. *O melhor da música popular brasileira*: com cifras para piano, órgão, violão e acordeon. Vol. II. São Paulo: Irmãos Vitale, 1987. Pra frente Brasil (Miguel Gustavo) © 1970 by Fidanmerica Edições Ltda./ASCAP

Fonte 2

Meu Brasil!
Que sonha com a volta
Do irmão do Henfil
Com tanta gente que partiu
Num rabo de foguete
Chora!
A nossa Pátria
Mãe gentil
Choram Marias
E Clarices
No solo do Brasil...

BOSCO, João; BLANC, Aldir. *O bêbado e a equilibrista*. 1979. Disponível em: <http://www.joaobosco.com.br/pop_letras.asp?id=104>. Acesso em: 4 abr. 2018.

a) Que canção apresenta uma propaganda ufanista do Brasil?

b) Nos versos da primeira música, qual era a intenção do autor?

c) Em relação à união do povo brasileiro, qual a ideia transmitida pelas canções?

d) Historicamente, como se explica a partida de tantas pessoas, como é relatado na fonte 2?

e) Faça uma rápida pesquisa para descobrir quem é a "Clarice", citada na segunda música. Ela está relacionada a uma das mais conhecidas vítimas do Regime Militar brasileiro.

IV. Você cidadão!

Os versos a seguir foram escritos por Francisca Pinheiro Lourenço, estudante de uma escola pública de Capistrano, município do interior do Ceará. Leia-os com atenção:

Da resistência ao golpe de 1964
Participaram artistas e intelectuais
Que lançaram músicas de protesto
E peças teatrais
Montaram famosos shows
E outras manifestações culturais

Dirigido por Augusto Boal
O show de opinião
Com música e poesia
Interpretadas por Nara Leão
Representava um esforço dos artistas
Para denunciar a opressão

Ditadura militar, literatura de cordel de Francisca Pinheiro Lourenço.

a) Qual o assunto dos versos?

b) No segundo verso, em vez de dizer "show Opinião", ela usou "show de opinião". Como você interpreta essa troca?

c) Em que contexto se deu o show a que a autora da poesia se refere?

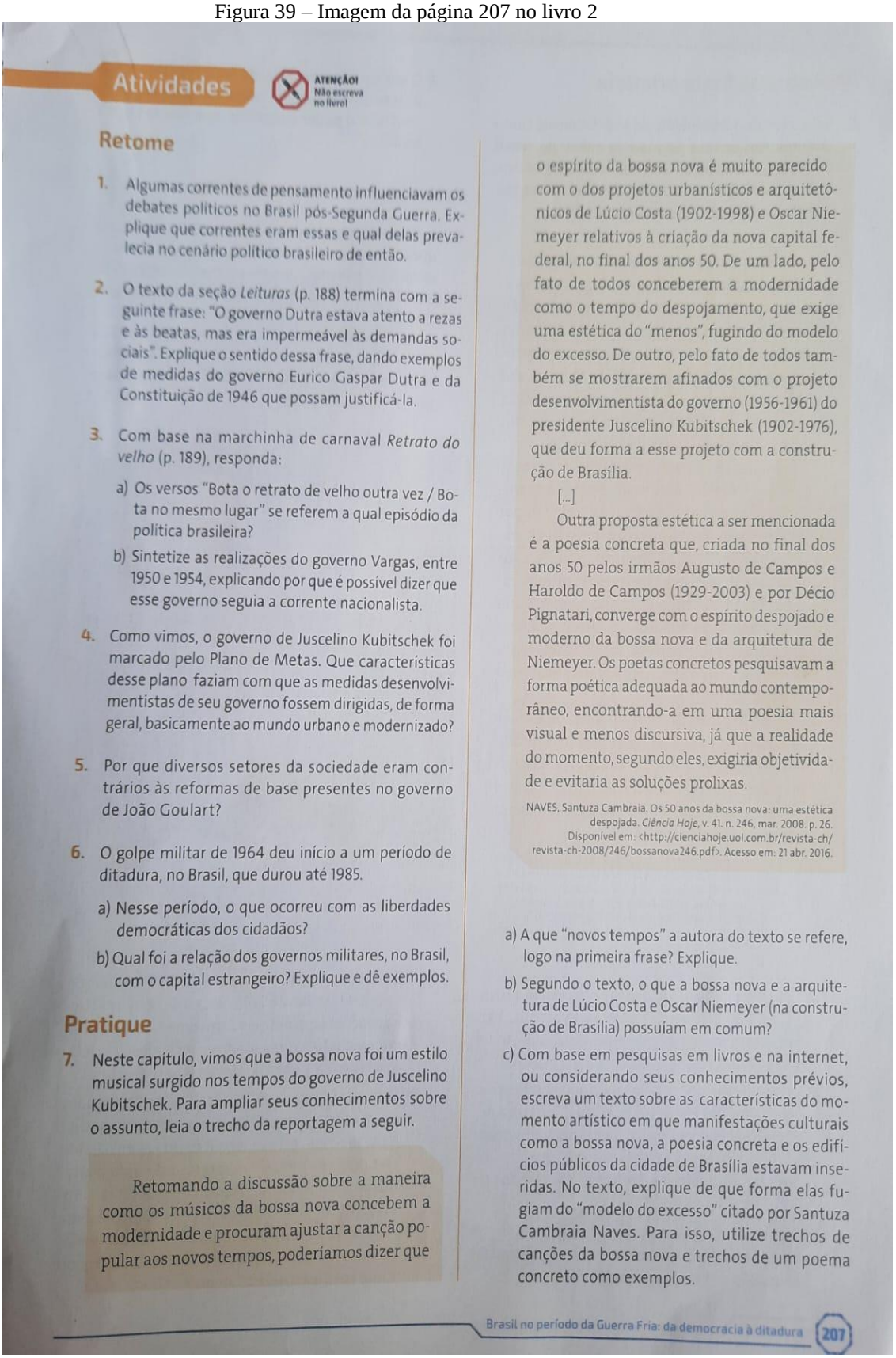
d) **Em grupo.** Nas manifestações de rua ocorridas em 2015 houve grupos e pessoas que defenderam o fim da democracia e a volta do Regime Militar no Brasil. Avalie essas ideias e opine sobre elas. Postem a opinião de vocês no **blog da turma**.

CAPÍTULO 11 | O REGIME MILITAR 225

Fonte: BOULOS JR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. 2ª edição. São Paulo, FTD, 2016.

No livro 2, as atividades propostas para os alunos parecem divergir do objetivo principal do livro, que é prepará-los para o vestibular. As quatro modalidades de questões sugeridas (Retome, Pratique, Analise uma fonte primária, articule o passado e o presente) todas se concentram em questões subjetivas. É importante ressaltar que atualmente, no Brasil, não há mais universidades que utilizem exclusivamente provas ou exames subjetivos e discursivos como critério de aprovação, o que torna o livro desatualizado para seu objetivo original. Essa discrepância sugere uma possível falta de alinhamento entre as intenções da editora e as abordagens dos autores.

Figura 39 – Imagem da página 207 no livro 2



Atividades

ATENÇÃO! Não escreva no livro!

Retome

1. Algumas correntes de pensamento influenciavam os debates políticos no Brasil pós-Segunda Guerra. Explique que correntes eram essas e qual delas prevalecia no cenário político brasileiro de então.

2. O texto da seção *Leituras* (p. 188) termina com a seguinte frase: "O governo Dutra estava atento a rezas e às beatas, mas era impermeável às demandas sociais". Explique o sentido dessa frase, dando exemplos de medidas do governo Eurico Gaspar Dutra e da Constituição de 1946 que possam justificá-la.

3. Com base na marchinha de carnaval *Retrato do velho* (p. 189), responda:
   a) Os versos "Bota o retrato de velho outra vez / Bota no mesmo lugar" se referem a qual episódio da política brasileira?
   b) Sintetize as realizações do governo Vargas, entre 1950 e 1954, explicando por que é possível dizer que esse governo seguia a corrente nacionalista.

4. Como vimos, o governo de Juscelino Kubitschek foi marcado pelo Plano de Metas. Que características desse plano faziam com que as medidas desenvolvimentistas de seu governo fossem dirigidas, de forma geral, basicamente ao mundo urbano e modernizado?

5. Por que diversos setores da sociedade eram contrários às reformas de base presentes no governo de João Goulart?

6. O golpe militar de 1964 deu início a um período de ditadura, no Brasil, que durou até 1985.
   a) Nesse período, o que ocorreu com as liberdades democráticas dos cidadãos?
   b) Qual foi a relação dos governos militares, no Brasil, com o capital estrangeiro? Explique e dê exemplos.

Pratique

7. Neste capítulo, vimos que a bossa nova foi um estilo musical surgido nos tempos do governo de Juscelino Kubitschek. Para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, leia o trecho da reportagem a seguir.

> Retomando a discussão sobre a maneira como os músicos da bossa nova concebem a modernidade e procuram ajustar a canção popular aos novos tempos, poderíamos dizer que o espírito da bossa nova é muito parecido com o dos projetos urbanísticos e arquitetônicos de Lúcio Costa (1902-1998) e Oscar Niemeyer relativos à criação da nova capital federal, no final dos anos 50. De um lado, pelo fato de todos conceberem a modernidade como o tempo do despojamento, que exige uma estética do "menos", fugindo do modelo do excesso. De outro, pelo fato de todos também se mostrarem afinados com o projeto desenvolvimentista do governo (1956-1961) do presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976), que deu forma a esse projeto com a construção de Brasília.
>
> [...]
>
> Outra proposta estética a ser mencionada é a poesia concreta que, criada no final dos anos 50 pelos irmãos Augusto de Campos e Haroldo de Campos (1929-2003) e por Décio Pignatari, converge com o espírito despojado e moderno da bossa nova e da arquitetura de Niemeyer. Os poetas concretos pesquisavam a forma poética adequada ao mundo contemporâneo, encontrando-a em uma poesia mais visual e menos discursiva, já que a realidade do momento, segundo eles, exigiria objetividade e evitaria as soluções prolixas.
>
> NAVES, Santuza Cambraia. Os 50 anos da bossa nova: uma estética despojada. *Ciência Hoje*, v. 41, n. 246, mar. 2008. p. 26. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/246/bossanova246.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

a) A que "novos tempos" a autora do texto se refere, logo na primeira frase? Explique.
b) Segundo o texto, o que a bossa nova e a arquitetura de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer (na construção de Brasília) possuíam em comum?
c) Com base em pesquisas em livros e na internet, ou considerando seus conhecimentos prévios, escreva um texto sobre as características do momento artístico em que manifestações culturais como a bossa nova, a poesia concreta e os edifícios públicos da cidade de Brasília estavam inseridas. No texto, explique de que forma elas fugiam do "modelo do excesso" citado por Santuza Cambraia Naves. Para isso, utilize trechos de canções da bossa nova e trechos de um poema concreto como exemplos.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Figura 40 – Imagem da página 208 no Livro 2

Analise uma fonte primária

8. Leia, a seguir, o depoimento de André Almeida Cunha Arantes. Nos tempos da ditadura militar no Brasil, André era uma criança. Nesse trecho, ele nos informa sobre seu cotidiano e o de sua família em dois momentos: no ano de 1968 e no ano de 1976.

> Tinha 3 anos [em 1968] e lá estávamos em mais uma situação estranha. Durante a noite, uns "amigos" de meus pais vieram nos buscar em nossa pequena casa que ficava no interior de Alagoas [...]. Nos levaram de jipe para um castelo (Policlínica da PM de Alagoas), em Maceió. Lembro que achei aquilo estranho. [...] Quando despertei no outro dia, estava em um quarto pequeno e cinza, cheio de grades.
>
> Mudamos algumas vezes de "endereço". Depois do "castelo" fomos para Escola de Aprendizes de Marinheiro de Alagoas. Uma vez por dia desciamos para brincar em um pátio, cheio de lixo e ratos, que minha mãe apelidou carinhosamente de Jerry. O Jerry era o ratinho esperto de um desenho animado da época que vivia fugindo de seu algoz, o gato Tom. Como era pequeno, não percebi, mas o "Tom" tinha nos pegado. Estávamos detidos em uma prisão da marinha. [...]
>
> [Em 1976], eu e minha irmã fomos levados pelo meu tio para Belo Horizonte, onde moraríamos por um ano com minha avó materna, enquanto meu pai seguia sendo torturado e minha mãe foragida da repressão, em algum lugar que não sabíamos.

Filho do Zorro, por André Almeida Cunha Arantes (depoimento). In: *Infância roubada*: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil. Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, 2014. p. 23. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

a) Com base no texto do depoimento, quem seriam os "amigos" dos pais de André que foram buscá-los em determinada noite de 1968? Para onde André e sua família foram levados naquela ocasião?

b) Depois de sair do "castelo", para onde André e sua família foram? Por que ele diz que "Como era pequeno, não percebi, mas o "Tom" tinha nos pegado"? Com base nessas informações, que atividades os pais de André exerciam nos tempos da ditadura?

c) Que medida o governo militar havia tomado em 1968? Será que essa medida passou a influenciar a situação da família de André?

d) O que ocorreu com o pai de André em 1976? Que outras formas o governo militar utilizava para controlar o poder e reprimir as ações da população?

Articule passado e presente

9. A Comissão Nacional da Verdade (CNV), instalada oficialmente em 16 de maio de 2012, investigou as violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988, no Brasil. A CNV concentrou esforços nas graves violações de direitos humanos praticados durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985). Formada por assessores e pesquisadores, ela ouviu testemunhas e vítimas e convocou agentes da repressão para prestar depoimentos.

Everaldo Sa/Agência France-Presse

Em outubro de 2014, a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, recebe o relatório final da Comissão Nacional da Verdade das mãos do coordenador da CNV, Pedro Dallari.

a) O relatório final dos trabalhos da CNV foi divulgado em dezembro de 2014. Reúna-se com um colega e façam uma pesquisa em jornais, revistas e na internet sobre os resultados divulgados pelo relatório final da CNV. Anotem suas descobertas.

b) Com base na pesquisa realizada e nos conteúdos vistos neste capítulo, escrevam uma carta. Imaginem que essa carta será endereçada a um parente de uma das vítimas da repressão durante a ditadura militar no Brasil. Escrevam a ele sobre a importância da Comissão Nacional da Verdade, sobre seus resultados e sobre como o resgate da memória das vítimas da repressão da ditadura é importante para a sociedade atual.

Fonte: VICENTINO, Claúdio e Bruno. Olhares sobre a História: Brasil e Mundo. 1ª edição. São Paulo, 2016, Scipione.

Encerramos a reflexão sobre o livro didático de História considerando para quem e a serviço de quem ele está destinado. Essa resposta é multifacetada, abrangendo interesses sociais, políticos e educacionais.

Em primeiro lugar, o livro didático visa atender aos alunos, fornecendo informações de forma acessível e envolvente para atender às suas necessidades de aprendizado.

Os professores também são um público-alvo importante. Eles dependem dos livros didáticos

como recursos para planejar suas aulas e transmitir conhecimento de maneira eficaz.

Assim, os livros didáticos de História desempenham um papel crucial na transmissão da memória coletiva e na formação de cidadãos informados. Eles moldam a compreensão do passado, influenciando identidades nacionais e culturais. No entanto, é importante reconhecer que o conteúdo dos livros pode refletir visões políticas e ideológicas, além de ser influenciado por interesses comerciais das editoras.

Portanto, a análise crítica dos livros didáticos é fundamental. Professores, estudantes e a sociedade em geral devem questionar a objetividade, clareza e precisão do conteúdo apresentado nos livros de História, considerando diferentes perspectivas e vozes representadas ou excluídas.

Por fim, essa pesquisa sugere a possibilidade de estudos adicionais sobre História e Livros Didáticos, explorando temas como regimes militares em diferentes países, períodos históricos menos abordados e o papel das imagens na educação histórica.

Em suma, o livro didático é uma ferramenta importante no ensino de História, mas sua utilização requer uma abordagem crítica e contextualizada, reconhecendo a diversidade de leituras e interpretações que podem surgir.

3. ENTRE HISTÓRIAS E NARRATIVAS: O ATO DE ENSINAR

O ato de ensinar história é muito mais do que simplesmente transmitir fatos do passado. Envolve uma série de nuances e responsabilidades que vão além da mera apresentação de datas e eventos. O professor de história tem o papel fundamental de despertar o interesse dos alunos pelo passado, estimular o pensamento crítico e promover uma compreensão profunda dos contextos históricos.

Ao ensinar história, o professor deve criar um ambiente de aprendizado que permita aos alunos explorar diferentes perspectivas e interpretar os eventos históricos de maneira contextualizada. Isso implica fornecer uma ampla gama de recursos, desde documentos históricos até obras de arte e filmes, que possam enriquecer a compreensão dos estudantes sobre determinado período ou acontecimento.

Além disso, o ensino de história também envolve a reflexão sobre questões éticas e morais, especialmente ao lidar com eventos controversos ou dolorosos do passado. O professor deve incentivar o diálogo aberto e respeitoso, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e discutam diferentes pontos de vista, sempre com base em evidências históricas sólidas.

Este texto descreve a pesquisa realizada no âmbito do Mestrado do PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional no Ensino de História, utilizando o pensamento de Roger Chartier sobre

"Representação e Apropriação". O foco está na narrativa, leitura/escrita, memória e atuação dos professores, desenvolvida como ideia integrada. A pesquisa visa entender documentos curriculares, livros didáticos, as narrativas de professores e as representações criadas pelos alunos sobre a Ditadura Civil-Militar.

O processo de análise e construção da pesquisa ocorreu em 2023, examinando o processo de ensino-aprendizagem dos professores e a construção de conhecimento dos alunos sobre o tema e seu impacto nas práticas educacionais.

A produção acadêmica se utilizou de entrevistas com dois professores da rede pública estadual do estado do Ceará. O primeiro docente escolhido, chamaremos sempre de Professor 1. O educador é formado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) desde o ano de 2004, com especialização pelo Centro Universitário 7 de Setembro em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica em 2013. Possui mestrado pela rede do PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional no Ensino de História) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2020. O segundo entrevistado, chamaremos de Professora 2. Ela se graduou pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2007. O título de especialização da docente foi obtido pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) em 2013, e seu mestrado realizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2018. Destacando que a educadora tem sua dissertação feita no mesmo recorte temporal desta pesquisa.

Este capítulo tem como objetivo analisar as entrevistas dos professores, buscando compreender o perfil de cada docente, sua metodologia e a forma como abordam o conteúdo em sala de aula. Nesse sentido, a abordagem considera a ação pedagógica como uma prática social e cultural, englobando desde o uso de documentos curriculares e livros didáticos até as interpretações dos alunos.

Além disso, seus propósitos abrangem a ampliação do conhecimento acerca das representações e apropriações, visando compreender mais profundamente a atuação do docente no processo educativo. Observa-se também a maneira como os recursos disponíveis e as diversas linguagens são empregados na construção da consciência histórica dos alunos. Este processo visa não apenas transmitir informações, mas também promover o desenvolvimento do espírito crítico, uma habilidade essencial para uma sociedade democrática e participativa.

3.1. ENSINAR: O FAZER DO PROFESSOR

A partir da coleta dos dados, observei que os alunos ingressam na sala de aula já possuindo conhecimento sobre alguns temas relacionados à História. Esses conhecimentos podem ter sido adquiridos por meio de revistas especializadas, documentários, filmes e até mesmo pela própria memória familiar, todos integrados à cultura escolar. Sob esse viés, a sala de aula representa um

ambiente privilegiado que oferece a oportunidade de questionar e desafiar uma visão crítica do passado que permeia nossas vidas diárias (SCHMIDT, 2015, p. 59).

Autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992), Goodson (1992), Bosi (1993), Demartini et al. (1993) e Sousa et al. (1996) oferecem contribuições significativas para a compreensão dos professores não apenas como profissionais, mas também como indivíduos inseridos em contextos pessoais e sociais. Nesse sentido, as narrativas, entrevistas e relatos de vida revelam um novo campo de pesquisa na área educacional, onde as histórias pessoais dos professores se tornam essenciais para compreender o cotidiano de sua prática docente. Goodson (1992), ao entrevistar professores sobre suas práticas, observou como eles frequentemente relacionavam suas histórias pessoais com seu trabalho, destacando a importância de dar voz aos professores nas pesquisas educacionais. Ferraroti (1982) também ressalta a importância do aspecto autobiográfico na compreensão da história como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa para o futuro.

Neste contexto, são apresentados dados coletados ao longo de um mês de observação. A pesquisa se fundamentou inicialmente, na realização de um estudo exploratório, em que foram entrevistados dois docentes do ensino médio de escolas públicas em Fortaleza, no Ceará, sendo uma delas de tempo integral e a outra regular. Durante a permanência nas instituições educacionais, foram assistidas aulas, num total de 10, conduzidas entrevistas com os educadores, colhidos relatos de 5 alunos e registrados os testemunhos, com o intuito de compreender as interações estabelecidas entre professores e estudantes ao longo de suas jornadas pessoais e profissionais.

Iniciando o detalhamento da observação participativa, esta teve início em agosto de 2023, quando entrei em contato com o Professor 1 por telefone para explicar a proposta da dissertação de mestrado. Ele prontamente concordou em participar, informando que estaria ministrando aulas sobre o assunto estudado em outubro. Escolhi esse professor por ser contemporâneo na graduação, ter concluído mestrado na rede PROFHISTORIA e já termos trabalhado juntos em escolas particulares em Fortaleza. Em relação à Professora 2, entrei em contato com ela apenas em setembro do mesmo ano. A indicação partiu de um amigo, que também é coordenador pedagógico, e informou que em sua escola havia uma professora que havia concluído seu mestrado na mesma temática da minha pesquisa. Interessei-me imediatamente e busquei a professora para discutir a possibilidade de realizar a coleta dos dados em suas aulas.

Na primeira escola escolhida, a Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Walter de Sá Cavalcante (EEMTI Walter de Sá Cavalcante) agendei com o Professor 1 um horário para que pudesse ter uma conversar com o coordenador pedagógico e obter o consentimento para aplicação da pesquisa naquela instituição de ensino. Ao me apresentar ao local, mostrei uma declaração do PROFHISTÓRIA e fui aceito de imediato. Acertamos naquele momento, eu, o professor, e o coordenador que minhas visitas / observações a escola se dariam às segundas-feiras pela manhã, no horário das 9h10min às

10h50min, sendo, portanto, uma carga de 2 aulas por semana, com duração de 1h40min. Estes encontros aconteceram durante 4 semanas no mês de outubro. Destacando que essa programação era a a já prevista pelo professor no seu planejamento anual. Neste dia também recebi do professor um exemplar do livro didático adotado na turma analisada.

No primeiro dia de observação, uma sondagem composta por duas questões foi administrada a 25 alunos do 3º ano C, com o intuito de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema em questão. Durante a aplicação, o Professor 1 explicou:

> Meus queridos esse é um colega de mestrado que está fazendo uma pesquisa sobre a Ditadura Civil-Militar e ele estará conosco durante algumas aulas a coletar dados e informações para sua pesquisa. (Professor 1)

Durante essa fase, pude observar diversos comportamentos interessantes, como alunos questionando se poderiam pesquisar na internet, se as questões contariam para nota e qual seria a consequência caso respondessem que não possuíam conhecimento sobre o assunto. Essas reações me levaram a acreditar que poucos alunos teriam conhecimento significativo sobre o tema abordado. No entanto, essa percepção mudou após a análise das respostas obtidas. No mesmo dia, ao final da manhã, realizei uma entrevista inicial com o professor, uma conversa tranquila durante o almoço, que durou aproximadamente uma hora e foi gravada para posterior transcrição. Segundo o Professor 1, a pesquisa sobre a temática é importantíssima.

> A aplicação de uma pesquisa dessa natureza pode contribuir e muito desmontar o discurso radical que vem sendo construído pela ultradireita no Brasil durante e após o governo Bolsonaro. (Professor 1)

Na segunda escola, a Escola Ensino Fundamental e Médio Heráclito de Castro e Silva (EEFM Heráclito de Castro e Silva) estive na segunda quinzena de setembro numa tarde de segunda-feira para conversar com a Professora 2. Está me relatou que:

> Sua pesquisa parece ser bem interessante, já que por meio de trabalhos acadêmicos dessa natureza poderemos compreender como as representações da Ditadura Civil-Militar estão presentes na cabeça dos alunos. (Professora 2)

A fala da docente me deixou bastante animado. Sai da escola, após conversa com a docente e o coordenador pedagógico com um exemplar do livro didático e com a definição de que as observações aconteceriam às quintas-feiras, no horário das 8h10min às 9h50min durante o mês de outubro, o que infelizmente não aconteceu porque a Professora 2 adoeceu e tirou mais de 15 dias de licença. Uma sucessão de acontecimentos impediu a observação mais detalhada da profissional e de suas aulas.

Quando esta voltou a escola, já era próximo da realização do vestibular do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e da UECE (Universidade Estadual do Ceará). Após uma conversa, ela me informou:

> Paulo, infelizmente por uma questão de tempo, o conteúdo será ministrado em apenas dois encontros, de forma bastante resumida, por uma questão de prazos a ter que cumprir. (Professora 2)

As aulas não mais aconteceriam no horário estabelecido anteriormente e sim agora a noite, sendo realizado em duas semanas, no horário 18h30min às 19h50min das terças-feiras como aula extra para os alunos.

Na primeira terça-feira , apliquei a sondagem após um comentário rápido da professora 2 que disse:

> Pessoal prestem atenção, esse é um colega da História que está fazendo uma pesquisa para o Mestrado e vai estar aqui nos acompanhando durante algumas aulas. (Professora 2)

Nesse momento percebi um certo desinteresse dos alunos pela atividade que eu realizava naquele momento. As mesmas situações da primeira escola pereciam se repetir: os alunos perguntando se poderiam pesquisar na internet? se valeria nota? se eles colocassem que não sabiam de nada sobre o assunto, o que aconteceria? A entrevista com a professora ficou agendada para ser realizada num outro momento, e foi em uma conversa de 45 minutos que foi também gravada e já transcrita para servir de base a produção das análises na construção do texto.

A entrevista com a Professora 2 iniciou-se com a seguinte fala:

> A temática da Ditadura Civil-Militar é um assunto que gosto muito de ler e pesquisar, já que minha temática do mestrado também envolveu o tema que você está estudando. O que você precisar, estou a disposição para ajudar. (Professora 2)

Na pesquisa de campo e coleta de dados, entrevistamos dois professores do ensino médio, de idades bem próximas, ambos atuando em escolas públicas e particulares há mais de uma década, fato que demonstra muita experiência. O Professor 1 exerce o magistério a 23 anos, trabalhando na rede pública desde de 2000 e na rede privada de ensino desde 1999. Já a Professora 2, atua como docente há 20 anos, estando no ensino público há 13 anos e no privado desde de 2010. Através dos relatos, observamos que ambos concluíram a graduação em instituições públicas do Ceará, um na UFC (Universidade Federal do Ceará) e o outro na UECE (Universidade Estadual do Ceará). Ambos mencionam em seus depoimentos, de possuírem Especialização e Mestrado na área da História. Esse fato foi bastante destacado pelo Professor 1, na seguinte argumentação:

> Fiz meu Mestrado na área do PROFHISTÓRIA no Rio Grande do Norte pela UFRN tendo que viajar toda semana para estudar e por isso me dediquei bastante a minha pesquisa e as possibilidades que esta pode contribuir para o meu fazer pedagógico em sala de aula. (Professor 1)

Esse fato somado a outros justificam a escolha destes profissionais para embasarem o campo dessa pesquisa.

Na seleção dos professores para a pesquisa, priorizamos docentes com uma sólida formação na área de interesse, assegurando que assim teríamos por parte dos mesmos um conhecimento teórico e prático relevante. Estabelecemos que seriam escolhidos educadores, com mais de dez anos de experiência na educação, incluindo vivências em sala de aula e em atividades extracurriculares relacionadas ao nosso tema. Outro critério utilizado, foi a opção por incluir educadores que atuam em diversos contextos educacionais, como escolas públicas regulares e de tempo integral, visando obter uma compreensão abrangente das práticas e desafios enfrentados no ensino público. Dessa forma, garantimos a adequação do conhecimento teórico e prático dos selecionados. Por fim, destacamos a importância da disponibilidade e disposição para colaborar, contribuindo com informações relevantes e participando ativamente da produção acadêmica. Ao seguir tais critérios, asseguramos que os docentes selecionados para analise sejam qualificados e capazes de oferecer insights valiosos sobre o tema em questão.

A partir desse momento, buscamos abordar o desenvolvimento da formação teórico-metodológica dos docentes entrevistados, desde sua percepção da formação universitária até sua prática diária em sala de aula.

Segundo o Professor 1:

> Minha formação foi considerada razoável, somente com minha formação continuada (especialização e mestrado) é que pude ampliar e aprimorar minha formação inicial. Ressalto que, somente após começar a trabalhar com a preparação para a ONHB (Olimpíada Nacional de História do Brasil), que senti uma necessidade ainda maior de buscar mais conhecimentos, realizar novas leituras e adotar novas abordagens históricas. (Professor 1)

Ele também mencionou que:

> Desde que entrei para a rede pública, percebi o quanto isso foi enriquecedor para minha carreira. Aqui, tenho acesso a uma variedade de cursos de formação continuada, todos gratuitos e abordando diversas temáticas da educação. Essa oportunidade tem sido extremamente valiosa para o meu desenvolvimento profissional. (Professor 1)

A Professora 2, assim como o Professor 1, destacou a importância das leituras realizadas

durante a Especialização e o Mestrado. Segunda a docente:

> Somente após a minha Especialização e o Mestrado que senti a necessidade de buscar novas formas de me aprimorar enquanto profissional do ensino de História. Assim desenvolvi por livre iniciativa, buscar livros, documentários e artigos na área da História que possam contribuir mais para o meu aprendizado. Como também busco os cursos de formação continuada, oferecidos de forma online, aos professores da rede estadual do Ceará. (Professora 2)

Observa-se na fala relatada pelos docentes, que os mesmos sempre participam e que já estiveram em formações sobre o uso de tecnologias, sobre diversidade e inclusão social, sobre novas abordagens pedagógicas, entre outras temáticas. Essas informações nos mostram que os dois professores buscam um aperfeiçoamento constante do seu fazer teórico-metodológico, pois percebem que a sociedade está em constante mudança, e a educação deve acompanhar essas transformações. Sob essa ótica, educadores qualificados são capazes de abordar questões contemporâneas, como diversidade, inclusão, tecnologia e desenvolvimento sustentável, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. Além do fato que podem desempenhar um papel essencial na formação de cidadãos instruídos, críticos e participativos, contribuindo para o progresso e a prosperidade da comunidade como um todo.

Pinsky J. e Pinsky C. (2015, p. 22) enfatizam a importância do papel do professor de História, destacando-o como responsável por converter informações em conhecimento por meio da organização e problematização, estabelecendo um compromisso tanto com o passado quanto com o presente. Aspectos como a pertinência dos recortes temáticos e a relação entre passado e presente são essenciais para essa transformação.

> Capacitar os estudantes no sentido de perceberem a historicidade de conceitos como democracia, cidadania, beleza (como e por que mudaram muito ao longo do tempo?); práticas como a manifestação de religiosidade, afetividade, sexualidade; ideias como inferioridade racial, cultural e moral; Demonstrar com clareza certos usos e abusos da História, perpetrados por grupos políticos, nações, ficções (adversários de um estado nacional são frequentemente apresentados nos manuais escolares como inimigos da pátria, revolucionários como traidores, minorias como gente não patriota e assim por diante); (PINSKY, J.; PINSKY, C., 2015, p. 25-26)

Ao conversar sobre sua formação acadêmica, solicitei aos docentes que mencionassem alguns livros/teóricos que tivessem alguma referência para eles no ensino de História. Segundo o Professor 1, alguns textos são efetivamente base para a compreensão do pensamento histórico, tais como:

> Para mim, obras como "A Razão Histórica" de Jörn Rüsen e "Doze Lições sobre a História" de François Hartog têm sido fundamentais para minha compreensão do ensino de história. Esses livros não apenas oferecem insights profundos sobre a

> natureza da disciplina histórica, mas também fornecem ferramentas conceituais e metodológicas que enriquecem minha prática pedagógica. (Professor 1)

Observa-se a partir do depoimento do docente que essas obras não apenas enriquecem a compreensão da história como disciplina acadêmica, mas também que podem influenciar diretamente na sua prática de ensino. Ao incorporar as ideias de Rüsen e Hartog em suas aulas, o educador promove uma abordagem mais reflexiva e crítica ao estudo da história, incentivando os alunos a questionarem as narrativas estabelecidas e a considerarem múltiplas perspectivas sobre o passado.

O Professor 1 ainda argumentou:

> O uso desses livros como fonte se dá pela importância de mostrar aos discentes que as questões históricas não são imóveis e estáticas, que nem sempre foram assim e não, precisam ser assim pra sempre. (Professor 1)

Já a Professora 2, destacou:

> Destaco a importância de obras como "Passados e Presentes" de Rodrigo Patto Mota e "Direita e Esquerda" de Norberto Bobbio em minha prática pedagógica. O primeiro livro me oferece uma visão crítica e esclarecedora sobre os desafios enfrentados pelos historiadores na interpretação do passado e na compreensão do presente. Já o livro de Bobbio investiga as diferentes concepções de justiça, liberdade e igualdade que historicamente caracterizaram essas duas correntes políticas, oferecendo uma análise das ideologias que moldaram a história moderna e contemporânea. (Professora 2)

Percebe-se que para a Professora 2, estes livros são uma ferramenta essencial para promover a compreensão das ideologias políticas e estimular o debate crítico sobre os desafios enfrentados pela sociedade atual no Brasil.

Estas leituras já demonstram que os entrevistados têm uma opinião formal, real, crítica do ensino de História e do seu processo. Assim, demonstrar consciência sobre a importância dessa prática significa reconhecer não apenas o valor intrínseco de conhecer, mas também os desafios e responsabilidades que acompanham essa busca pelo entendimento histórico.

O ensino de história, assim como sua disciplina, segue em constante transformação. Busca-se cada vez mais a distância em relação a um modelo centrado em grandes narrativas, fatos e eventos selecionados, para currículos que permitam abordar o conhecimento histórico de maneira variada, aberta e crítica (Laville, 1999)

Ao tratar do conhecimento histórico, o Professor 1:

> O conhecimento histórico deve ser visto como uma espécie de superpoder, capaz de fornecer uma lente de aumento que aprimora e amplia a visão do indivíduo sobre a

> sociedade na qual está inserido. (Professor 1)

A Professora 2 coloca o ensino de História como um instrumento de problematização de inúmeros aspectos da nossa vida. Para a docente:

> Somente por meio do nosso aprendizado, conseguimos interrogar o mundo de uma forma muito específica, ou seja, a partir da concepção de tempo, e de forma bastante crítica. Somando a isso, a ideia de conhecimento histórico nos permite compreender de forma mais crítica nosso cotidiano, fato que nos livra da desinformação e da ignorância. Esse fato nos permite aprimorar a democracia e exercer a nossa cidadania, por exemplo. (Professora 2)

A conclusão que pode ser feita a partir desses relatos, é que tanto o Professor 1 quanto a Professora 2 reconhecem o ensino de História como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da análise crítica e da compreensão da sociedade. Fica claro na análise dos depoimentos a importância de mostrar aos alunos que as questões históricas são dinâmicas e não estão fixas no tempo, incentivando uma visão mais ampla e contextualizada do mundo.

Enquanto o Professor 1 enfatiza a capacidade do conhecimento histórico de proporcionar uma visão aprimorada da sociedade, comparando-a a um "superpoder" que amplia a compreensão individual, a Professora 2 destaca o papel da História como instrumento de problematização e análise crítica dos aspectos da vida cotidiana. Dessa forma, ambos concordam que o conhecimento histórico permite aos alunos questionar o mundo de forma crítica, contribuindo para uma sociedade mais informada, democrática e cidadã.

Assim, a partir das falas desses educadores, podemos concluir que o ensino de História não se limita à transmissão de fatos e datas, mas busca promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise contextual e compreensão profunda da sociedade, preparando os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e participativos. Desse modo, nossa interpretação se encaixa no pensamento de Libâneo (1994, pg.88):

> O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.

A partir dessa definição, percebe-se uma visão do conhecimento histórico através do ensino de História como uma ferramenta capaz de questionar diversos aspectos da vida. Através desse aprendizado, somos capacitados a examinar o mundo de maneira específica, utilizando a concepção de tempo de forma crítica. Esse entendimento histórico nos permite uma compreensão mais crítica do nosso cotidiano, nos protegendo da desinformação e da ignorância. Essa capacidade de análise contribui para o aprimoramento da democracia e para o exercício da cidadania, especialmente ao

examinarmos períodos como a Ditadura Civil-Militar. Essa relevância atribuída à História na formação do cidadão também é ressaltada por Abrão, conforme mencionado pelos entrevistados nesta pesquisa. Para ele:

> Conhecer a verdade e ter acesso à história é, portanto, um direito de todos. Mas ofertar especialmente aos jovens o conhecimento histórico de acontecimentos que marcam nosso passado repressivo (e que ainda condicionam nosso presente) é certamente um ato político , pois se trata de lembrar não apenas para que haja justiça com as vítimas, mas também para que toda a sociedade se envolva na consolidação da nossa cultura democrática. Damos assim, passos efetivos para fortalecer um modelo de sociedade cada vez mais ativa e exigente com o respeito aos direitos humanos. Para que não se esqueça. Para que nunca mais aconteça. (ABRÃO, 2013, p. 7)

Foi sob essa ótica que observei a ênfase dos professores ao relatarem a preocupação com o recente questionamento de narrativas históricas estabelecidas, apesar de os revisionismos e negacionismos não encontrarem respaldo nem embasamento científico para se legitimar.

Para o Professor 1:

> Acredito haver um esforço de determinados grupos no sentindo de questionar narrativas históricas já consolidadas, porém, os revisionistas e negacionistas não encontram amparo e nem fundamentação. (Professor 1)

Além disso, segundo o docente:

> Acredito haver também uma tentativa de setores sociais de aglutinar os saberes das ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia) negando o espaço das especificidades de abordagem e de objetos de cada uma das ciências. (Professor 1)

A Professora 2, afirmou em sua argumentação que:

> Nos últimos anos, tenho percebido que alguns alunos têm questionado determinados fatos históricos já consolidados, por causa de vídeos e textos presentes em redes sociais. Como é o caso que já aconteceu comigo, sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil e os Regimes Totalitários na Europa. (Professora 2)

E complementou:

> Antes da reforma do Ensino Médio, eu via a transformação dos materiais didáticos de forma positiva, com textos mais críticos, imagens para serem analisadas e outras fontes, como músicas e textos jornalísticos. No entanto, a reforma do ensino médio limitou essas transformações e os conteúdos estão apresentados de forma bastante superficial nos materiais didáticos. (Professora 2)

Nesse ponto o discurso do Professor 1 confirma o relato da Professora 2.

> Tenho uma visão desfavorável em relação a essas novas mudanças na educação, pois acredito que estão promovendo um processo de alienação e ignorância em relação à história por parte da juventude. (Professor 1)

Concluímos que para o Professor 1 e a Professora 2, com a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a reforma do ensino médio, segundo seus depoimentos , houve uma redução dessas abordagens mais aprofundadas, com os conteúdos sendo apresentados de forma mais rasa e superficial. Essas considerações são cruciais em um contexto nacional polarizado, onde os professores, preocupados em abordar esses temas, muitas vezes são rotulados como doutrinadores. Essa luta por um ensino neutro foi evidente durante o período ditatorial, através da pedagogia tecnicista e

> atualmente no contexto da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a própria disciplina de história foi considerada polêmica, tendo sua finalidade questionada por representantes do Estado, das famílias, de religiões, de movimentos sociais e de historiadores. (GIL; EUGENIO, 2018, p. 156)

E é nessa relação com a BNCC e a nova reforma do ensino médio, que buscamos analisar como os livros didáticos adotados pelos dois professores são utilizados em suas aulas. Na Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Walter de Sá Cavalcante (EEMTI Walter de Sá Cavalcante), o livro utilizado é "História – Sociedade e Cidadania", volume 3, do historiador Alfredo Boulus Junior, publicado pela editora FTD, 2ª edição, 2016. Já na Escola Ensino Fundamental e Médio Heráclito de Castro e Silva (EEFM Heráclito de Castro e Silva), o livro adotado é "Olhares da História – Brasil e Mundo", volume 3, dos autores Claudio Vicentino e Bruno Vicentino, da editora Scipione, 1ª edição, 2016. Os dois livros fazem parte de coleções seriadas das respectivas editoras.

Nossas conversas sobre os livros didáticos começaram com a pergunta mais simples possível. Como os livros foram escolhidos? Nos discursos dos professores, destacou-se que ambos participaram diretamente dessa seleção.

O Professor 1, afirmou:

> A escolha do livro foi realizada em comum acordo pela equipe de História, o que na sua opinião seria o considerado mais adequado, levando-se em consideração a escrita dos textos e atividades apresentadas na coleção. (Professor 1)

E completou:

> O livro adotado pelo quadro de docentes da escola não tem influência de uma só corrente historiográfica, pois podemos notar uma marca de materialismo histórico em alguns capítulos e de História Social em outros. (Professor 1)

A Professora 2 relatou que:

> Nós escolhemos o livro por diversos critérios, entre eles, os textos serem mais simples, fato que considero motivador para atrair mais os alunos, por apresentar questões de vestibular e ser um material didático, composto por imagens e textos que problematizam o conteúdo apresentado. (Professora 2)

Posso perceber nas falas dos educadores, que a escolha do livro didático não deve ser feita de forma arbitrária ou aleatória. Pelo contrário, é um processo que exige cuidado, análise crítica e participação ativa todos os educadores envolvidos. Nesse sentido, os professores desempenham um papel central nessa etapa, pois são eles que estarão utilizando o material em sala de aula e, portanto, conhecem as necessidades e características de seus alunos. Além de ser considerado na escolha do livro didático a sua adequação ao currículo escolar e aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a disciplina.

É reconhecida ainda a dependência dos professores e alunos em relação ao uso de livros didáticos impressos (Zancheta Junior, 2008; Carneiro; Santos; Mol, 2005). Porém, como ressaltam Megid Neto e Fracalanza (2003):

> Professores e professoras da educação básica têm recusado cada vez mais adotar fielmente os manuais didáticos postos no mercado, na forma como concebidos e disseminados por autores e editoras. Fazem constantemente adaptações das coleções, tentando moldá-las à sua realidade escolar e às suas convicções pedagógicas.

O livro deve estar alinhado com os conteúdos programáticos e as competências a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, proporcionando uma sequência didática coerente e progressiva. Assim como os docentes devem avaliar a qualidade do conteúdo apresentado no livro, verificando se as informações estão atualizadas, se são claras e objetivas, e se estão de acordo com as concepções pedagógicas e os princípios éticos da educação. Ademais, o material deve ser capaz de estimular o interesse dos alunos, promover a reflexão crítica e estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A partir do que os professores comentaram anteriormente, indaguei sobre quais outros materiais e recursos eles utilizam para aprofundar suas aulas e o tema da Ditadura Civil-Militar. Para o Professor 1:

> Gosto do livro "Brasil Nunca Mais", da coleção de Élio Gasparí, assim quando

> possível, do uso de filmes e documentários, como "Batismo de Sangue" e "O que é isso companheiro?". (Professor 1)

Já a Professora 2, fez referência:

> Me utilizo sempre dos textos e publicações de Rodrigo Patto Mota, Marcos Napolitano, Marcelo Ridenti e Daniel Aarão Reis. Gosto deles, por que os utilizei em minha dissertação, considero-os os mais consistentes para abordar o período histórico em questão. (Professora 2)

Na citação desses livros pelos docentes, percebe-se a seriedade, a crítica e a profundidade histórica que atribuem ao ensino de História, especialmente ao assunto em análise. Ao referenciarem obras de autores renomados, os professores demonstram um compromisso com a qualidade e a precisão do conteúdo transmitido aos alunos. Esses autores são reconhecidos por suas contribuições significativas para o campo historiográfico, oferecendo análises sólidas e perspectivas enriquecedoras sobre os períodos históricos abordados. A escolha dessas obras evidencia a preocupação dos docentes em fornecer uma base sólida e atualizada para o estudo da História, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre os acontecimentos passados e suas implicações no presente.

Ao utilizarem o livro didático em suas aulas, os dois foram unânimes em dizer que seguem o sumário ou índice do livro e as orientações do manual do professor.

O Professor 1 disse:

> Quase não me utilizo do livro didático em sala de aula. E quando o manuseio, sigo os tópicos indicados em cada capitulo. (Professor 1)

A Professora 2 afirmou:

> Me utilizo do livro em vários momentos, principalmente na realização de questões de vestibulares com os alunos. (Professora 2)

No entanto, destacaram, que não usam diariamente o livro, não se restringir apenas ao conteúdo fornecido, buscando incorporar diversas fontes adicionais, como artigos de jornais, capas de periódicos, assim como imagens/charges e músicas produzidas na época.

O professor 1, destacou:

> Nas minhas aulas, procuro fazer uso da aula expositiva dialogada, de metodologias ativas, sobretudo sala de aula invertida, além de trabalho em grupo e análise de fontes. (Professor 1)

Quando perguntei a Professora 2 sobre o uso de outras fontes, ela respondeu:

> Procuro usar sempre artigos de jornais, capas de periódicos, canções produzidas no período e imagens que suscitam mais curiosidade dos alunos. (Professora 2)

É conveniente destacar na argumentação dos docentes que os dois já possuem o domínio da trilha narrativa e o livro torna-se um roteiro do que deve ser abordado em sala. Essa diversidade de recursos e linguagens , descritas pelos docentes, deixa o desejo de criar e estimular a curiosidade dos alunos, como também de propiciar debates sobre os momentos históricos.

Durante as aulas do Professor 1, observei sua prática de utilizar uma variedade de materiais didáticos. Ele incorporou imagens e canções da época da Ditadura Civil-Militar, além de apresentações em PowerPoint abordando temas diversos sobre o início da Ditadura Civil-Militar. Em outra ocasião, o docente utilizou músicas como "Comida" , do Titãs e "Inútil", do Ultraje a Rigor, além de trechos de vídeos, como o discurso do deputado Marcio Moreira Alves. Essa variedade de materiais permitiu aos alunos uma compreensão ampla e contextualizada do período histórico.

Outra justificativa para o uso dessas fontes em sala de aula é que elas permitem acrescentar a dimensão temporal à compreensão do contexto social. A análise documental possibilita observar o processo de maturação ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Notamos que o professor de História deve estar constantemente em busca de fontes, de materiais que possam permitir aos seus discentes o contato com as experiências passadas. Sem esse esforço, sua aula corre o risco de basear-se em suposições e julgamentos que não refletem adequadamente o tempo histórico. Por isso, as fontes históricas desempenham um papel crucial nesse processo.

Entretanto, o reconhecimento e uso adequado das fontes históricas não são garantidos automaticamente pela busca do passado. Dependendo dos interesses e influências individuais, os professores podem ou não incorporar fontes históricas em seu trabalho. A diversificação das fontes apresenta novos desafios para os professores, mas também oferece oportunidades de crescimento técnico, científico e didático tanto para eles quanto para os alunos.

Nessa perspeciva, o uso de imagens, textos e relatos de testemunhas diretas desses eventos foi destacado como uma prática valiosa para despertar o interesse dos alunos. Esse tipo de abordagem problematiza o ensino, conectando o conteúdo acadêmico com a realidade dos estudantes, tornando-o mais significativo (FONSECA, 2003:62).

Ao final das observações, os professores destacaram suas considerações finais. Para o

Professor 1:

> O que acontece é a falta de conhecimento especifico sobre esse período, a despolitização, a falta de vocabulário, o desinteresse por temas complexos, são um grande problema para o ensino de história e compreensão do período em análise. Em geral, questões ligadas à resistência cultural e armada e as ligadas à repressão provocam mais interesse. (Professor 1)

Já a Professora 2 comentou:

> Não acho que os alunos tenham dificuldade com o tema, pelo contrário, é uma temática que chama bastante atenção e acredito que seja um momento importante para eles tirarem suas dúvidas. Além disso, procuro sempre estimulá-los por meio de músicas e imagens que geram o interesse ainda maior. (Professora 2)

Ainda segundo a docente:

> Os alunos costumam ficar impactados com os métodos de tortura utilizados durante a ditadura, com o sufocamento dos direitos civis dos cidadãos. (Professora 2)

Neste contexto, podemos compreender o perfil profissional dos professores selecionados para a pesquisa e como eles constroem suas metodologias e discursos para as aulas de História.

3.2. HISTÓRIA OU HISTÓRIAS: A CONSTRUÇÃO DO SEU DISCURSO

Começamos pensando como é produzido pelos docentes a construção efetiva do seu discurso metodológico de abordagem da Ditadura Civil-Militar. Como são construídos os argumentos e como esses são colocados perante o uso do livro didático visando possibilitar aprendizado e significado para os discentes.

A forma como cada docente, aqui entrevistado, construiu o seu fazer pedagógico e teórico-metodológico se explica pela sua própria caracterização de vida acadêmica.

Segundo o Professor 1:

> Sempre gostei de estudar educação histórica, e quando fiz o Mestrado isso se confirmou. Já que minha pesquisa tem como foco na didática e na história alemã, especialmente na abordagem inglesa da educação histórica. Por isso, acho tão necessário a utilização da epistemologia da ciência histórica como método de ensino, buscando engajar os alunos em uma investigação ativa do conhecimento, em

> vez de apenas absorção passiva dos conhecimentos. Busco sempre uma abordagem didática que priorize a análise e interpretação de fontes documentais, capacitando os alunos a formular suas próprias conclusões. (Professor 1)

A Professora 2 relatou que:

> Defendo uma abordagem didática, centrada na História Cultural. E isso pode ser comprovada na minha Monografia, cujo tema foram as músicas produzidas por Chico Buarque durante a Ditadura Civil-Militar, e posteriormente na Dissertação, as crônicas de Rachel de Queiroz publicadas na Ditadura Civil-Militar, duas temáticas que sempre que possível, incorporo as aulas com sucesso. Acredito na eficácia da utilização de fontes históricas, como a música e a literatura, para despertar o interesse dos alunos e contextualizar a produção cultural de determinado período histórico, por isso acho que me enquadro nos historiadores e educadores linha da História Cultural. (Professora 2)

Esses relatos dos professores não apenas destacam a importância da coleta de dados, mas também ressalta a riqueza e a profundidade que podem ser alcançadas na arquitetura dos resultados a serem apresentados posteriormente nesta pesquisa. Através das experiências compartilhadas pelos educadores, podemos vislumbrar um vasto universo de informações, perspectivas e insights que contribuem para enriquecer e fundamentar o estudo em questão.

Atualmente, especialistas concordam que, para ensinar história de maneira crítica e aberta a interpretações, são necessários professores capazes de ir além da transmissão de conhecimentos (Magalhães, 2006; Ferreira; Franco, 2008), aliando pesquisa e docência com maestria, bem como uma visão sagaz e atenta aos questionamentos éticos da sociedade contemporânea.

Além do mais, a variedade de fontes e abordagens que podem ser utilizadas pelos professores, aliada à sua expertise e dedicação ao tema, promete resultados de alta qualidade e relevância acadêmica. Essa diversidade de perspectivas e vivências enriquece o processo de pesquisa, proporcionando uma compreensão mais ampla e profunda do tema em análise. Portanto, a coleta de dados e a posterior apresentação dos resultados nesta pesquisa têm o potencial de oferecer uma contribuição significativa para o campo acadêmico, enriquecendo o conhecimento existente e fornecendo insights valiosos para futuras investigações.

Procuramos aqui estabelecer eixos que nos possibilitem a compreensão do fazer pedagógico e principalmente teórico-metodológico dos docentes. Começamos estabelecendo como primeiro ponto, a percepção de como os educadores percebem a seleção e uso das estratégias didáticas para a elaboração de seu trabalho.

Para o Professor 1:

> A questão da seleção das estratégias didáticas e dos suportes para a aula é focada no uso de fontes que possam inserir um maior engajamento dos estudantes, porque isso

> gera interesse, sensibiliza, exemplifica e enfatiza as características do período analisado. (Professor 1)

O docente completou ainda:

> Quando elaboro minha aula, produzo um texto de saber a partir das propostas curriculares, livros didáticos, materiais de apoio e de minhas próprias anotações daquilo que penso sobre o assunto. (Professor 1)

A partir dessa fala intercalamos com o que Chevallard (1991, p. 21), que este roteiro não estaria escrito em lugar algum, mas seria explicitado na ação didática de ensino.

Já a Professora 2, disse:

> Quando penso nos procedimentos didáticos, muitas vezes, utilizo os sugeridos no manual do livro e os adequa as necessidades das turmas, como também das condições materiais da escola. (Professora 2)

As concepções pedagógicas e historiográficas do professor exercem uma influência direta e profunda em suas práticas em sala de aula, e essas têm repercussões substanciais na aprendizagem dos alunos. Como destacado por Azevedo e Stamatto (2010, p. 87), a forma como os educadores concebem o processo de ensino e aprendizagem, as teorias que embasam suas abordagens metodológicas e suas visões sobre o papel do aluno e do professor são determinantes na configuração do ambiente educacional e no sucesso dos estudantes.

Essas concepções pedagógicas e historiográficas não se limitam apenas às técnicas de ensino, mas também influenciam diretamente a seleção e o tratamento dos conteúdos históricos. Dependendo das abordagens teóricas adotadas pelo professor, os objetivos de aprendizagem podem variar, assim como os métodos de ensino utilizados, que vão desde aulas expositivas até metodologias mais participativas e centradas no aluno. Além disso, as visões do passado, presente nos conteúdos selecionados, podem ser moldadas pelas perspectivas historiográficas do docente, refletindo diferentes interpretações e enfoques sobre os eventos históricos.

Em outros termos, as concepções pedagógicas e historiográficas do professor interferem diretamente nas suas ações em sala de aula e têm implicações na aprendizagem dos alunos. “Objetivos de aprendizagem, metodologia, lugar do aluno e do professor no processo escolar e mesmo os conteúdos históricos selecionados podem ser diferentes se trabalhados a partir de diferentes abordagens teóricas” (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 87).

Portanto, é essencial reconhecer a importância da reflexão sobre as concepções pedagógicas e historiográficas que orientam a prática docente, pois estas não apenas moldam a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também têm o potencial de influenciar a construção do conhecimento

histórico e a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua própria história e do mundo que os cerca. Assim, podemos citar:

> O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. Ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna. (FREIRE, 1996, p. 48).

O desejo de envolver os estudantes em um processo de investigação histórica, a fim de que estes se sintam responsáveis pela construção do próprio conhecimento, em vez de apenas receberem informações históricas para memorizar ou assimilar passivamente.

O Professor 1 comentou:

> Acredito que as informações que adquiro continuamente podem contribuir significativamente para o ensino e para suas escolhas didáticas no campo da história. Meu envolvimento com a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB) me proporcionou acesso a uma ampla gama de documentos e fontes, além das leituras e filmes que abordam temáticas específicas. Considero esse processo de formação contínua essencial para o seu fazer em sala de aula atualmente. (Professor 1)

Já para a Professora 2, voltou a citar suas pesquisas na graduação e Mestrado.

> As temáticas abordadas em sua monografia (Músicas de protesto e o Chico Buarque) e dissertação (As crônicas de Rachel de Queiroz publicadas na Ditadura Civil-Militar) foram fundamentais para uma abordagem mais clara e consciente do período. Dessa forma, as descobertas e discussões resultantes sempre contribuíram para enriquecer minhas aulas. (Professora 2)

Fica claro a partir dos relatos dos docentes que a uma busca, portanto, em transmitir aos alunos a ideia de que são agentes ativos e protagonistas no processo de análise e produção do conhecimento histórico em suas vidas diárias dentro e fora da sala de aula. Mais do que meros receptores de informações, os estudantes são incentivados a se engajar de maneira ativa e crítica na interpretação e contextualização dos documentos históricos apresentados.

O objetivo fundamental é capacitar os alunos a compreenderem que possuem a capacidade não apenas de absorver passivamente o conhecimento histórico, mas também de questionar, analisar e formular suas próprias conclusões a partir das evidências disponíveis. Dessa forma, são encorajados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise contextual e argumentação fundamentada, tornando-se verdadeiros sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, ao incentivar a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, os professores buscam criar um ambiente de sala de aula dinâmico e colaborativo, onde

o diálogo e a troca de ideias são valorizados. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios intelectuais e sociais do mundo contemporâneo, capacitando-os a serem cidadãos críticos, informados e participativos.

Segundo Pinsky J. e Pinsky C. (2015, p. 28), o estudo da história permite ao aluno reconhecer-se como um agente histórico influenciado pelo contexto histórico, mas também dotado da capacidade de fazer escolhas que o tornam sujeito da História e de sua própria história.

> [...] se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. [...] Ele é um homem de seu tempo e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. (PINSKY, J.; PINSKY, C., 2015, p. 28)

Outro ponto da nossa conversa com os docentes, referiu-se à quantidade de horas dedicadas a cada tema, especialmente no caso da Ditadura Civil-Militar, o tempo pode ser em muitos momentos decisivo e importante para se compreender como as representações e apropriações sobre o momento pesquisado são construídas.

O Professor 1 destacou e desejou que:

> O desafio que enfrentamos é o limite de horas-aula disponíveis. No contexto do meu trabalho, especificamente com a turma de terceiro ano, gostaria de muito mais tempo para abordar a temática. Procuro sempre fazer um recorte do conteúdo, priorizando os aspectos mais relevantes do período da Ditadura Civil-Militar, muitas vezes ficando somente na esfera política e econômica. Esse período, com seus 21 anos de história, é tão vasto e complexo que seria necessário um minicurso ou uma disciplina eletiva dedicada exclusivamente a ele. (Professor 1)

E ainda completou:

> Para se tratar efetivamente do período da tratar a Ditadura Civil-Militar de várias maneiras, seria necessária uma disciplina eletiva, conforme a nova estrutura do Ensino Médio, permitindo uma abordagem cultural para examinar a censura nos meios de comunicação e nas formas de arte, bem como a resistência por meio da arte, música, poesia, cinema e teatro. Além disso, poderíamos traçar uma análise econômica das estruturas, sob uma perspectiva marxista, destacando a concentração de renda e questionando o chamado "milagre brasileiro". Sem esquecer é claro, da importância de uma análise política para compreender os mecanismos de dominação e os atos institucionais desse período. Só assim, nós professores, conseguiríamos abordar a abundância de documentos disponíveis sobre o tema. (Professor 1)

A Professora 2 expressou o desejo de dispor de mais tempo em sala de aula para explorar a

rica produção cultural das décadas de 1960 e 1970 quando fala:

> Ao explorar a produção cultural dessas décadas, os alunos teriam a oportunidade de mergulhar em um cenário multifacetado de manifestações artísticas, literárias, musicais, cinematográficas e culturais que refletem as tensões, contradições e transformações sociais, políticas e culturais da época. Desde o tropicalismo na música até o Cinema Novo no cinema brasileiro, passando pela Tropicália na arte e pela literatura engajada, essas manifestações culturais oferecem detalhes valiosos sobre os debates e os conflitos que marcaram o período. (Professora 2)

Pela argumentação da Professora 2, podemos perceber que ela reconhece que essa produção cultural desempenha um papel fundamental não apenas na caracterização do período, mas também na análise mais profunda da modernização conservadora imposta ao país naquele momento histórico.

A compreensão desses aspectos culturais é essencial para uma análise abrangente e contextualizada da modernização conservadora que o Brasil enfrentou nesse período. Através da análise das obras culturais produzidas durante as décadas de 1960 e 1970, os alunos podem identificar os discursos e as narrativas que contribuíram para legitimar e contestar as políticas e as propostas de modernização vigentes, bem como entender as diferentes perspectivas e posicionamentos presentes na sociedade da época.

Portanto, ao reconhecer a importância da produção cultural das décadas de 1960 e 1970, a Professora 2 evidencia seu compromisso em proporcionar uma educação histórica rica e contextualizada, que vá além dos fatos e datas para explorar as complexidades e as nuances do passado. Essa abordagem enriquecedora não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também os prepara para compreender criticamente o mundo contemporâneo e suas interações com o legado histórico.

Concluímos a partir dos dois relatos, que as abordagens e propostas dos docentes seriam uma forma de quebra do modelo tradicional de ensino de História, baseado em uma narrativa linear, causal e evolutiva, centrada na política, nos vencedores e nos heróis, com ênfase na memorização de datas e fatos. Ademais, os docentes sugerem em suas falas uma mudança desse paradigma, um rompimento com a transmissão passiva de conhecimento através de exposições orais e questionários pré-determinados, conforme discutido por SEAL (2005).

Nas últimas décadas, houve uma mudança significativa nas metodologias de pesquisa histórica e, consequentemente, no ensino da história. Com a percepção da ineficácia e limitação da abordagem tradicional, surgiram novas perspectivas educacionais. Nesse contexto, historiadores passaram a utilizar diferentes fontes e documentos históricos, como imagens, documentos escritos e objetos, ampliando as fronteiras entre os campos de interpretação histórica, como economia, sociedade e cultura, e tornando essencial o uso de ferramentas interdisciplinares.

O desenvolvimento da História Cultural desempenhou um papel fundamental nesse processo,

proporcionando uma ampliação das reflexões sobre nossa realidade e permitindo o contato dos alunos com as diversas construções existentes em torno dos processos históricos. A História Cultural, conforme concebida pelo historiador francês Roger Chartier (1990), busca identificar como uma determinada realidade cultural é construída, pensada e interpretada em diferentes lugares e momentos.

Tentando entender o processo metodológico é construído, resolvemos pensar em analisar como são feitos os planejamentos pelos docentes selecionados para a pesquisa.

No caso do Professor 1, esse comentou:

> Aquele que não revisa constantemente suas práticas pedagógicas não está se aproveitando do processo de aprendizagem. Sempre procuro, a cada ano, ou a cada dois anos, revisar meus planos de aula, acrescentando ou retirando estratégias e fontes documentais, e ajustando o enfoque conforme o período histórico abordado. (Professor 1)

Mantendo seu raciocínio ele ainda disse:

> A Teoria da História é uma ferramenta fundamental que permeia minhas aulas, pois não se pode ensinar a epistemologia da ciência histórica sem estudar teoria. Tento revê meus planos periodicamente para garantir que aulas sejam um reflexo das diversas perspectivas da História, seja cultural, social ou econômica, e que os mesmos possam ajudá-lo a promover a reflexão crítica dos alunos sobre a sociedade em que vivem. (Professor 1)

Aqui, o Professor 1 me pareceu bastante a vontade para mencionar como desenvolve seus planejamentos e ainda destacou:

> O papel da ciência histórica é fornecer uma lente de aumento para que os alunos possam enxergar o mundo com mais liberdade e autonomia, em busca de uma educação igualitária e libertadora. (Professor 1)

A Professora 2 seguiu praticamente a mesma linha resposta do Professor 1, ao dizer:

> Sempre procuro revisar anualmente meus planejamentos, e ainda destaco que percebo nas últimas décadas, uma transformação nas metodologias de pesquisa histórica e, consequentemente, no ensino da história. Essa mudança me parece decorrer da percepção da ineficácia e limitação da metodologia tradicional, levando ao uso de novas perspectivas educacionais. A utilização de diferentes fontes e documentos históricos pelos historiadores tem diluído as fronteiras entre os campos de interpretação histórica, como economia, sociedade e cultura, tornando a interdisciplinaridade uma ferramenta indispensável. (Professora 2)

A docente ainda explicou:

> Reservo uma parcela do meu tempo de planejamento para organizar minhas aulas, o que me ajuda a compreender o que funciona melhor para cada grupo. Estou constantemente receptiva a incorporar novas fontes, abordagens e ferramentas ao planejamento, reconhecendo a importância da inovação e da adaptação contínua no processo de ensino e aprendizagem. (Professora 2)

Nesse contexto, o desenvolvimento da História Cultural ampliou as reflexões sobre a realidade e proporcionou o uso de novas ferramentas para aproximar os alunos dos processos históricos, permitindo-lhes interpretar as representações de cada período. Ao tratar desse aspecto, Pesavento (2004, p. 71), diz que a História Cultural deve debruçar-se

> sobre a escrita do texto, sobre a edição do livro ou sobre a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tenta atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite inclusive pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o Historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo.

O exercício de planejar as suas aulas, assim como o seu próprio fazer docente em sala de aula, pode ser considerado um momento de autoqualificação do docente.

> A sala de aula pode ser também um espaço formador para o professor. A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca. A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem. (GARRIDO, 2012, p. 125-126).

Atualmente, vivemos em uma era repleta de recursos à disposição, que vão desde vídeos educacionais até plataformas de música e uma vasta gama de sites de pesquisa. Essa variedade de ferramentas oferece aos educadores oportunidades sem precedentes para cativar a atenção dos alunos e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Padilha (2001), o planejamento educacional não é apenas um evento isolado, mas sim um processo dinâmico e contínuo que envolve uma profunda reflexão e tomada de decisões estratégicas. Ainda no âmbito do significado mais amplo e mais precisamente das finalidades do planejamento em sala de aula, vale destacarmos, com base em Sacristán (1998, p. 278-280), as seguintes utilidades do plano:

> - Facilita o enriquecimento profissional, por ser uma atividade que é motivo de reflexão sobre a prática e um esquema-guia flexível para uma ação consciente do

> professor.
> - O plano torna-se um momento privilegiado de potencial comunicação entre o pensamento e a teoria com a ação.
> - Os planos, assumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao professor, assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do docente. O plano delimita a prática, mas oferece um marco de possibilidades abertas (SALINAS, 1987 In: SACRISTÁN e GOMEZ, 1998).
> - Os planos do professor, discutidos e conhecidos pelos alunos, são uma forma de comprometê-los na atividade, comunicar-lhes seu sentido, proporcionando lhes uma lógica que não se legitima pela simples autoridade do docente, mas por seu sentido.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico busca não apenas estabelecer metas e objetivos claros, mas também considerar cuidadosamente os recursos disponíveis, as necessidades dos alunos e as melhores práticas educacionais. Trata-se de um esforço consciente para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz, onde os alunos possam desenvolver todo o seu potencial.

É importante ainda ressaltar que o planejamento não se limita apenas à definição de objetivos e atividades, mas também envolve uma análise cuidadosa dos resultados das avaliações e um constante ajuste de estratégias com base nesses dados. Dessa forma, o planejamento educacional se torna um instrumento poderoso para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos.

O planejamento, em sua amplitude, é um processo que visa resolver um problema, estabelecendo metas e métodos para superá-lo e alcançar os objetivos previamente definidos, sempre considerando o futuro (Padilha, 2001, p. 63). O ato de revisar seus planos regularmente, seja anualmente ou a cada dois anos, para incorporar novas estratégias, fontes e documentos demonstra que os docentes buscam uma atualização periódica de sua prática docente. É importante exaltar, o reconhecimento da necessidade de fazer escolhas, pois nem tudo pode ser abordado em sala de aula, e isso varia conforme o período histórico em questão. Nota-se que há uma busca em equilibrar diferentes perspectivas, como cultural, social e econômica, de acordo com o que deseja promover em termos de reflexão com seus alunos por parte dos educadores.

Ao considerar o planejamento das aulas de História, é essencial levar em conta as condições presentes, as experiências passadas, o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos tanto do planejador quanto dos destinatários do plano. Somente dessa forma é possível alcançar sucesso no processo educacional.

> É impossível improvisar uma boa aula e, ao entrar em sala, todo professor precisa estar ciente do tema que vai apresentar e por que vai apresentá-lo. Qualquer tema de qualquer disciplina é sempre parte de um todo que necessita sempre se ligar ao que foi mostrado antes e aos assuntos que virão depois. Um equívoco que alguns professores cometem é justamente não possuir essa visão abrangente e não mostrá-la com extrema clareza a seus alunos. (SELBACH, 2010, p. 127).

Considerando que o planejamento é fundamental como um guia para orientar as situações de aprendizagem e facilitar o alcance dos resultados desejados pelos estudantes, sua construção se torna uma etapa de suma importância para aumentar a eficácia da ação educacional na escola. Nesse sentido, a sala de aula continua sendo reconhecida como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

> A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012, p. 125).

É relevante ressaltar que, muitas vezes, mesmo com um planejamento cuidadoso, os resultados não alcançam a expectativa de 100%. Por isso, os professores enfatizaram a importância de compartilhar aqui como avaliam o desempenho de seus alunos.

Nessa perspectiva o Professor 1 relatou:

> No caso da turma de terceiro ano, utilizo uma abordagem mais tradicional, com foco em simulados, questões do Enem e provas de vestibulares anteriores. (Professor 1)

No entanto, frisou:

> Gosto de avaliar por processo, realizando muitos exercícios em sala, projetando questões na lousa e avaliando a participação e o desempenho dos alunos de forma qualitativa do decorrer do ano letivo. Faço dessa forma por acreditar que as turmas de terceiro ano não devem enfrentar pressões excessivas, já que têm uma avaliação externa que, por si só, faz a seleção dos preparados. Prefiro concentrar-se na preparação deles para essas avaliações externas e para a vida em geral, em vez de focar apenas em avaliações quantitativas da escola. (Professor 1)

A professora 2, mencionou:

> Ao abordar o processo avaliativo, destaco a diversidade de instrumentos e processos que podem mensurar o progresso e o entendimento dos alunos. Além das tradicionais provas da escola que já conhecemos, enfatizo a importância das perguntas feitas durante as aulas, que permitem uma avaliação contínua e contextualizada do aprendizado dos estudantes. Além disso, a relevância da resolução de exercícios propostos nas aulas, uma vez que isso proporciona uma oportunidade de testar como os conhecimentos estão sendo percebidos e adquiridos pelos alunos. (Professora 2)

Essa abordagem ampla e diversificada no processo avaliativo demonstra o compromisso da Professora 2 em garantir uma avaliação justa e abrangente, que valorize não apenas o conhecimento memorizado, mas também a capacidade dos alunos de aplicar conceitos e raciocinar criticamente.

Segundo Chervel (1990):

> a constituição dos saberes escolares, concretizados especialmente por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo às demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àquelas existentes exclusivamente na produção do conhecimento científico.

No contexto do processo de avaliação adotado nas escolas pelos professores, é evidente que o método tradicional ainda é predominante, com foco na aplicação de provas e simulados como principais instrumentos avaliativos. Esses exames frequentemente incorporam questões retiradas de edições anteriores do Enem e de outros vestibulares, buscando preparar os alunos para os desafios dos exames nacionais.

Observando o que é relatado pelos docentes em seus planejamentos, existe um empenho em verificar a consolidação do processo de ensino e aprendizagem por meio de uma variedade de atividades. Em outras palavras, o planejamento da aula deve incluir a consideração sobre como a avaliação será conduzida. A compreensão clara por parte do docente sobre sua metodologia de ensino irá evidenciar para ele os possíveis métodos de avaliação a serem adotados. Em suma, as definições e escolhas relacionadas à avaliação são reflexo do entendimento do professor sobre os objetivos do ensino que ele ministra. Um exemplo que ilustra bem esse aspecto é apresentado por André e Passos (2012, p. 177). Segundo os autores:

> A avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas do livro ou do texto está-se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na repetição acrítica das informações. Quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma ideia, produza um texto, participe da elaboração de um projeto, proponha soluções para um problema, está-se acentuando a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação, da criação.

Embora os educadores não tenham abordado diretamente, parece haver uma certa flexibilidade na composição das notas dos alunos, sugerindo a possibilidade de considerar outros critérios além do desempenho puramente acadêmico. Essa abordagem mais flexível pode refletir uma preocupação em avaliar não apenas o conhecimento memorizado, mas também as habilidades e competências essenciais para o sucesso no mundo contemporâneo.

Portanto, diante desse panorama, é fundamental reconhecer a importância de considerar alguns

elementos essenciais para uma prática docente alinhada com as necessidades do público escolar contemporâneo. Isso envolve, entre outros aspectos, o planejamento de objetivos de aprendizagem que incorporem abordagens interdisciplinares, a criação de estímulos significativos para a aprendizagem, o uso de recursos e linguagens diversas para engajar os alunos, o desenvolvimento de competências variadas que vão além do conteúdo curricular, o respeito à diversidade étnico-cultural presente na sala de aula e a contextualização dos conteúdos e práticas no processo histórico de produção do conhecimento. Essa abordagem holística da avaliação pode contribuir significativamente para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com confiança e resiliência.

> É em meio a esta multiplicidade de informações que o professor deve estar presente como agente de inovações em um novo sentido. Seu papel, neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes. Possibilitará aos alunos a triagem destas informações e o estabelecimento de oportunidades para a reflexão, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. Neste sentido, ele é o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações, em sentido amplo, requeridas pela cultura escolar. (KENSKI, 2012, p. 103).

Nesse contexto, embora haja uma variedade de abordagens possíveis para lecionar História, alguns pesquisadores defendem a existência de uma certa convergência entre os profissionais de ensino da disciplina quanto aos métodos de ensino e aprendizagem adotados. Afirmam que,

> Hoje em dia, os professores de História assumiram plena consciência de que exercem papel ativo e dinâmico na construção do conhecimento de seus alunos e de que são plurais as maneiras de se estudar o passado. Reconhecem que o produto essencial de seu trabalho é levar os estudantes a estabelecer relações entre problemáticas de sua época e problemáticas históricas de muitas outras épocas. (SELBACH, 2010, p. 107).

Assim, apesar das diferentes abordagens possíveis para o ensino de História, alguns pesquisadores identificam uma certa convergência entre os profissionais da área quanto à forma de ensinar e aprender a disciplina.

Nesse sentido, o papel do professor de história vai além de simplesmente transmitir informações; ele tem a responsabilidade ética e educacional de combater o desconhecimento sobre eventos históricos significativos, como a ditadura civil-militar. É fundamental que o resgate desse conhecimento seja uma prioridade, não apenas para transformar memória em história, mas também para garantir sua disseminação e acesso amplo à sociedade.

Ao promover o resgate e a compreensão dessas narrativas históricas, o professor não só

contribui para a construção de uma consciência histórica mais sólida, mas também para a promoção da democracia e da cidadania. Garantir que essas narrativas tenham espaço no debate público é essencial para que as gerações presentes e futuras possam compreender as consequências desse período sombrio da história e refletir sobre seu impacto na sociedade contemporânea.

Desse modo, o professor de história desempenha um papel crucial na democratização do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que fortalece os valores democráticos e os direitos humanos. É por meio do ensino e da conscientização sobre esses eventos que podemos aprender com o passado e trabalhar para construir um futuro mais justo e igualitário.

O último ponto a destacar nessa parte da escrita do trabalho, é a forma como os docentes veem o processo de capacitação continua do seu fazer didático-pedagógico.

O Professor 1 deixou claro em suas palavras, o quanto sua busca por atualização continua é importante, ao afirmar:

> Atuo como pesquisador na área do ensino e orientação de equipes para a Olimpíada de Nacional de História do Brasil (ONHB) e Olimpíada Cearense de História (OCHI) desde suas primeiras edições. Assim como desde que terminei meu Mestrado, pesquisas sobre as potencialidades do uso da epistemologia, da teoria e metodologia da história são ferramentas constantes para mim no meu processo didático. (Professor 1)

E ainda completou:

> Sempre tenho tentado contribuir com publicações em revistas especializadas e participado de eventos acadêmicos como congressos e simpósios, sempre na busca de se aperfeiçoar mais e mais. Destaco que como professor da rede pública do estado de Ceará, busco participar de cursos de formação continuada oferecidos de forma gratuita e online (Professor 1)

Já na fala da Professora 2 ficou claro a importância que ela destaca da participação em eventos, palestras, simpósios da História.

> Para mim, gostaria de destacar a significativa contribuição dos encontros nacionais da ANPUH (Associação Nacional de História) e das leituras realizadas durante sua especialização e mestrado que puderam contribuir para enriquecer minhas aulas. Esses eventos e estudos foram fundamentais para que eu pudesse aprofundar a compreensão do conceito de modernização conservadora. Foi através dessas experiências que consegui assimilar e incorporar esse conceito na minha prática docente, tanto em sua escrita acadêmica quanto na condução das aulas. (Professora 2)

Ainda falando dos encontros e simpósios ela completou:

> Participar dos encontros da ANPUH, me proporcionou acesso a debates acadêmicos atualizados e diversas perspectivas sobre temas históricos relevantes. Esses eventos também ofereceram oportunidades para networking com outros profissionais da área, troca de experiências e atualização sobre pesquisas e tendências no campo da História. (Professora 2)

Além dos relatos acima, a Professora 2 também destacou a o papel das leituras realizadas ao longo de sua trajetória de graduação e pós-graduação.

> As leituras realizadas durante minha formação acadêmica, especialmente durante a especialização e o mestrado, me forneceram uma base teórica sólida e aprofundada sobre o tema da modernização conservadora. Esses estudos permitiram como educadora expandir meu repertório de conhecimentos e desenvolver uma análise crítica mais refinada, que agora é aplicada de maneira eficaz nas minhas aulas. (Professora 2)

Portanto, é evidente que o envolvimento em atividades acadêmicas extracurriculares e o investimento na formação continuada desempenham um papel crucial no aprimoramento profissional dos educadores. O comprometimento dos dois docentes com seu desenvolvimento profissional e intelectual não apenas enriquece suas próprias práticas pedagógicas, mas também beneficia diretamente a experiência educacional de seus alunos, proporcionando-lhes um ensino de qualidade e atualizado.

Concluímos, assim, que todo o processo meticuloso de planejamento e elaboração das aulas desempenha um papel fundamental na construção de um contato autêntico e enriquecedor dos estudantes com a História, indo muito além do conteúdo presente nos tradicionais livros didáticos. Ao explorar uma variedade de recursos, como fontes primárias, vídeos, músicas, artigos acadêmicos e debates em sala de aula, os alunos são imersos em uma experiência de aprendizagem dinâmica e multifacetada.

Essa abordagem diversificada capacita os discentes a desenvolverem um pensamento crítico aguçado, permitindo-lhes discernir entre discursos revisionistas e negacionistas, combater a propagação de Fake News e evitar a disseminação de informações distorcidas sobre eventos históricos. Ao se engajarem ativamente com uma variedade de perspectivas e fontes, os alunos são encorajados a questionar, analisar e interpretar o passado de forma mais profunda e informada.

Além disso, esse enfoque ampliado no processo de ensino possibilita aos estudantes formarem suas próprias conclusões sobre o período histórico em questão, promovendo uma compreensão mais ampla e matizada dos eventos passados e de suas implicações no presente. Ao capacitá-los com as habilidades necessárias para avaliar criticamente as informações históricas, estamos preparando-os para se tornarem cidadãos informados, responsáveis e participativos em uma sociedade cada vez mais

complexa e globalizada.

3.3. EDUCADOR OU PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Atuar como professor em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e pela instantaneidade da comunicação traz consigo desafios significativos, especialmente ao lecionar disciplinas das Ciências Humanas, como é o caso da História ao abordar um tema sensível como a Ditadura Civil-Militar.

É indiscutível que estamos imersos em uma era onde a informação se propaga com uma rapidez sem precedentes, moldando a maneira como percebemos e compreendemos os eventos históricos.

No entanto, ao adentrar as salas de aula e assumir o papel de educador, nos deparamos com uma realidade complexa e multifacetada. A disseminação de ideologias revisionistas e negacionistas por parte de determinados grupos sociais torna a tarefa de transmitir uma narrativa histórica precisa e autêntica um desafio ainda maior. Esses movimentos questionam não apenas a veracidade dos fatos históricos, mas também promovem discursos de ódio e radicalismo político, distorcendo a compreensão dos alunos sobre um período fundamental da história do Brasil.

Nessa perspectiva, é imperativo que os professores das Ciências Humanas enfrentem esse cenário com determinação e comprometimento. Além de transmitir os fatos históricos de forma imparcial e fundamentada em evidências, é essencial cultivar nos alunos o pensamento crítico e a capacidade de analisar e interpretar diferentes fontes e perspectivas. Somente assim poderemos enfrentar os desafios impostos pelo negacionismo e revisionismo, promovendo uma educação histórica sólida e consciente.

No cotidiano da sala de aula, o professor se depara com uma variedade de desafios, que vão desde questões simples e pontuais até problemas mais complexos que demandam soluções mais elaboradas. Em minha pesquisa, pude constatar que lidar com esses desafios não é uma tarefa simples e que não há uma fórmula única para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem com os alunos.

Cada turma, composta por indivíduos únicos e diversos, apresenta suas próprias características, necessidades e ritmos de aprendizagem. Assim, é essencial que o professor esteja preparado para adaptar suas estratégias de ensino de acordo com o contexto específico de cada grupo. Isso requer uma abordagem flexível e criativa, que leve em consideração não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as habilidades, interesses e experiências dos alunos.

Além disso, é fundamental que o professor esteja aberto ao diálogo e à colaboração com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem participativo e inclusivo. O estímulo ao debate, à reflexão crítica e à expressão de diferentes pontos de vista enriquece significativamente o processo educacional e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao enfrentar os desafios do dia a dia na sala de aula, é importante que o professor esteja disposto a buscar constantemente novas estratégias, a se atualizar em relação às melhores práticas educacionais e a cultivar um vínculo de confiança e respeito com seus alunos. Somente assim será possível criar um ambiente propício ao aprendizado significativo e ao desenvolvimento pleno de cada estudante.

Ao observarmos cada uma das escolas onde foram coletados os dados da pesquisa, fica evidente que estas apresentam realidades singulares e distintas entre si. Cada instituição de ensino possui seus próprios objetivos, metas e valores, que se refletem na dinâmica e nos comportamentos dos envolvidos. Essa diversidade de cenários se deve, em grande parte, à multiplicidade de contextos sociais, culturais e econômicos presentes em nossa sociedade.

É importante ressaltar que o contexto da sala de aula não é estático, mas sim dinâmico e fluido, sendo constantemente moldado pelas experiências e vivências dos alunos, professores, gestores e demais atores envolvidos no processo educativo. Essas diferentes realidades influenciam não apenas a maneira como o conteúdo é abordado e assimilado, mas também as relações interpessoais, as expectativas e os desafios enfrentados por cada indivíduo.

No cotidiano, essas mudanças implicam práticas diferentes das usuais. Se antes a meta era seguir à risca uma orientação curricular e transmitir conhecimentos históricos de relevância, agora busca-se “formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados” (Laville, 1999, p.137).

Diante dessa diversidade, torna-se fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer, valorizar e respeitar as particularidades de cada contexto escolar. Isso implica em adotar uma abordagem sensível e adaptável, que leve em consideração não apenas as diferenças culturais e socioeconômicas, mas também as necessidades específicas de cada aluno e comunidade escolar.

Ao compreendermos e valorizarmos a diversidade de realidades presentes nas escolas, estaremos contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e enriquecedor para todos os envolvidos. É por meio do reconhecimento e da celebração dessa diversidade que poderemos promover uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica, criativa e solidária.

A partir desse comentário começamos neste tópico por caracterizar os espaços da pesquisa. Iniciamos pela Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Walter de Sá Cavalcante (EEMTI Walter de Sá Cavalcante), a quem chamaremos de Escola A onde trabalha o Professor 1. A instituição de ensino está localizada no município de Fortaleza, na zona urbana, no bairro da Cidades dos Funcionários, na Avenida Oliveira Paiva, nº 55, e é dedicada ao ensino médio em período integral. Criada pelo Decreto Lei Nº.11.493, publicado no Diário Oficial do Estado de 30/03/1975 e redenominada pelo Decreto nº 32.740, de 06 de julho de 2018. Pertence à rede pública de ensino, tendo como entidade mantenedora a Secretária da Educação Básica do Estado do Ceará, (SEDUC), tendo como objetivo atender o nível de Educação Básica nas modalidades Ensino Médio em Tempo Integral (Manhã e Tarde) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos Médio - EJA MÉDIO (Noite), conforme legislação vigente.

Sua estrutura organizacional é composta de:

a) Núcleo gestor (Diretor e Coordenadores Escolares);

b) Secretaria escolar (Secretário (a));

c) Apoio pedagógico (Professores Coordenadores de Área);

d) Sala de professores;

e) Corpo docente;

f) Corpo discente;

g) Apoio administrativo (Agentes Administrativos e Auxiliares de Secretaria);

h) Apoio pedagógico;

i) Secretaria escolar (arquivos);

j) Biblioteca e Centro de Multimeios;

k) Laboratório de Ciências;

l) Laboratório de Informática;

m) Serviços Gerais (portaria, limpeza, vigilância, almoxarifado);

n) Organismos Colegiados (Conselho Escolar/Unidade Executora, Conselho de Classe, Grêmio Escolar).

Seu Núcleo Gestor é composto por 01 (uma) Diretora Escolar e 02 (dois) Coordenadores Escolares, 01 (um) Secretário Escolar e 01 (um) Assessor Financeiro, devidamente habilitado de acordo com a legislação vigente.

Seu quadro de professores conta com dezenas de educadores, entre temporários e efetivos, tem sua maioria com titulação de mestrado, informação relatada pelo coordenador pedagógico no dia da visita de apresentação do projeto, distribuídos entre o Ensino Médio de tempo integral e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) EJA nas mais diversas áreas do conhecimento. Seu funcionamento se desenvolve nos três turnos de trabalho (manhã, tarde e noite). O Professor 1, aqui entrevistado, é docente dessa escola desde seu ingresso para a rede pública de ensino em 2010.

É importante ressaltar que na época das observações a escola passava por uma reforma estrutural para construção de novas instalações e se equiparar na parte física aos padrões da rede de escolas de tempo integral no estado do Ceará. Essa imagem representa a fachada externa atual da escola antes da reforma.

Figura 41 – Fachada da Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Walter de Sá Cavalcante (EEMTI Walter de Sá Cavalcante)

Fonte: Produzida pelo autor

Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Heráclito de Castro e Silva (EEFM Heráclito de Castro e Silva), a quem denominaremos de Escola B, observamos a atuação da Professora 2. Fundada em 1968, a instituição tem sido um pilar educacional no bairro do Jóquei Clube, conforme relatado pelo coordenador em nossa primeira conversa. Situada na zona urbana de Fortaleza, na rua Silveira Filho, nº 808, a escola se dedica ao ensino médio regular. Integrante da rede pública de ensino, é mantida pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), com o propósito de oferecer Educação Básica de acordo com a legislação vigente, abrangendo o Ensino Médio em turnos matutino, vespertino e noturno. Desde sua fundação até 2017, a escola também abrigava turmas de Ensino Fundamental II, anos finais, do 8º e 9º anos, passando a focar exclusivamente no Ensino Médio a partir de 2018. A mudança na nomenclatura da escola ainda não ocorreu devido a questões burocráticas dentro da entidade mantenedora.

Na parte organizacional é composta de:

a) Núcleo gestor (Diretor e Coordenadores Escolares);

b) Secretaria escolar (Secretário (a));

c) Apoio pedagógico (Professores Coordenadores de Área);

d) Sala de professores;

e) Corpo docente;

f) Corpo discente;

g) Apoio administrativo (Agentes Administrativos e Auxiliares de Secretaria);

h) Apoio pedagógico;

i) Secretaria escolar (arquivos);

j) Biblioteca e Centro de Multimeios;

k) Laboratório de Ciências;

l) Laboratório de Informática;

m) Serviços Gerais (portaria, limpeza, vigilância, almoxarifado);

n) Organismos Colegiados (Conselho Escolar/Unidade Executora, Conselho de Classe, Grêmio Escolar).

Figura 42 – Fachada da Escola de Ensino Fundamental e Médio Heráclito de Castro e Silva (EEFM Heráclito de Castro e Silva)

Fonte: Produzida pelo autor

Seu Núcleo Gestor é composto por 01 (um) Diretor Escolar e 03 (três) Coordenadores Escolares e 01 (um) Secretário Escolar, um 01 (um) Assessor Financeiro devidamente habilitado de acordo com a legislação vigente.

Seu quadro de professores conta com 50 educadores entre temporários e efetivos, que apresentam desde de especialização a doutorado com titulação acadêmica, distribuídos entre as mais diversas áreas do conhecimento. A Professora 2 é docente dessa escola há 13 anos.

Fica claro a partir do detalhamento das duas escolas, que sua estrutura física, sua estrutura organizacional, seu quadro de núcleo gestor e quantidade de professores é bastante parecida. A diferença é que a instituição de tempo integral apresenta aulas que acontecem durante todo o dia, muitas vezes estendendo-se até o final da tarde ou início da noite. Isso permite uma carga horária maior de aulas e atividades. Além das disciplinas convencionais, as escolas em tempo integral geralmente oferecem uma variedade de disciplinas e atividades extracurriculares, incluindo artes, esportes, música, entre outros. Sem esquecer de mencionar que essas escolas muitas vezes oferecem serviços adicionais, como tutoria, aconselhamento e programas de enriquecimento acadêmico para ajudar os alunos em suas necessidades individuais. E devido a tudo isso, os alunos têm mais oportunidades para interagir com colegas e professores, o que pode promover um ambiente de aprendizado mais colaborativo e solidário.

A partir dessa caracterização dos espaços escolares, iniciamos nossas observações partindo da construção de uma narrativa, muitas vezes de caráter descritiva, tentando fazer um paralelo entre as falas dos docentes na exposição do conteúdo, a ação dos estudantes ao se depararem com aquelas informações, o manuseio ou não do livro e o uso de outros recursos e linguagens como base em desenvolver o ensino sobre a Ditadura Civil-Militar.

Considerando a pesquisa como atividade intelectiva, racional e dinâmica e a História como uma ciência pautada em pressupostos teóricos e metodológicos capazes de nos propiciar novos conhecimentos, optamos por definir como objeto de pesquisa, o Regime Militar no livro didático de História de Ensino Médio (1967 - 2005). No entendimento de Certeau (1982, p. 46 - 47),

> o fazer do historiador: se realiza e a partir da relação entre uma prática social e seu produto: um discurso (o texto histórico). A prática, que muda conforme a época envolve desde tradições de pesquisa e ensino, possibilidades de divulgação, até a organização de uma disciplina dotada de objetos e métodos, etc. O discurso – também em constante transformação – é construído mediante o uso de uma linguagem específica, nascida do trabalho empírico com documentos e de um tipo de reflexão que procura torná-los pensáveis e articuláveis entre si.

O desenvolver de uma aula, seja de que componente curricular for, requer o ato de planejar e estabelecer as melhores estratégias a serem utilizadas pelo docente em sala de aula. Esse momento pode representar uma das bases para a constante renovação do processo teórico-metodológico de qualquer profissional da educação.

Notadamente, o não acesso aos procedimentos teórico-metodológicos adequados e/ou mesmo pelo uso exacerbado de métodos de ensino considerados ultrapassados, pode levar ao desânimo e ao

desestímulo dos estudantes e, até mesmo, à redução nos índices de aprendizagem.

Na Escola A, no nosso primeiro dia de observação e coleta de dados, tive a oportunidade de presenciar o Professor 1 se valendo do uso do seu próprio equipamento pessoal (computador e caixa de som) juntamente com o Datashow disponibilizado pela escola para estruturar sua aula de abertura sobre a Ditadura Civil-Militar. O docente disse:

> A escola possui um Datashow para cada sala de aula, todos em perfeito estado de conservação, restando só ao professor que quiser utilizar este tipo de recurso trazer seu computador e caixa de som. (Professor 1)

Logo na abertura do slide inicial, percebemos que o material contém a logomarca de outra escola onde o professor também leciona, uma demonstração que não existe por parte do educador distinção do material utilizado na rede pública ou privada de ensino.

Figura 43 – Slide usado pelo professor 1

Fonte: Produzido pelo professor 1

O professor relatou no início da aula que:

> Não faço diferença entre material que utilizado na rede privada e o usado na escola pública. A educação é a mesma e não entendo porque existem professores que fazem tal diferença. Para mim, isso desqualifica a escola pública. (Professor 1)

A postura assumida pelo professor revela o compromisso com o sistema de ensino na educação pública do Ceará. Observei que seu interesse caminha na direção de tornar os conteúdos mais próximos dos estudantes, no sentido de atingir com eficácia a transposição das informações históricas, pois, uma aprendizagem razoável para os estudantes pode estar associada às formas de

ensino dinâmicas, próximas ao universo dos estudantes, utilizando-se, sobretudo, recursos midiáticos, sendo estes objetos de intensa fascinação aos olhos dos jovens e dos adolescentes em idade escolar deste século.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada. (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Já na Escola B, pude perceber por parte da Professora 2 uma significativa abertura para construir caminhos para novas aprendizagens. Apesar da ausência de equipamentos técnicos, como era o caso dos Datashows. A docente justificou a ausência de determinados recursos citando:

> A escola possui uma quantidade pequena desses aparelhos e que a reserva deve ser feita bem antecipadamente para que o profissional tenha acesso. (Professora 2)

Comparando as duas escolas, podemos perceber que existe por parte do governo do estado do Ceará uma preocupação em qualificar com as TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação) as escolas de tempo integral. Claro que essa afirmação só poderia ser confirmada com a observação de outras escolas. Isso se torna aqui uma mera especulação.

Há outro aspecto importante que merece ser destacado, é o relacionado à análise do ambiente interno das salas de aula. Tanto na Escola A, quanto na Escola B, observamos uma estrutura bastante similar e equipada. As cadeiras exibiam um padrão uniforme, provenientes do mesmo fabricante e com modelos idênticos. Todas as salas estavam equipadas com sistemas de ar condicionado, proporcionando um ambiente mais confortável para o aprendizado. Além disso, cada sala era provida de uma mesa e cadeira específica para o docente, garantindo um espaço adequado para o professor conduzir as aulas. Outro elemento presente em ambas as escolas era a lousa de pincel, um recurso essencial para as atividades didáticas e a interação entre professores e alunos. Essa similaridade na infraestrutura das salas de aula contribui para criar um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, onde os alunos podem se concentrar nas atividades acadêmicas com conforto e adequação.

Com base nas observações feitas nas duas escolas, podemos concluir algumas singularidades significativas em relação à disponibilidade de recursos e à abordagem dos professores em relação ao ensino. Na Escola A, há uma disponibilidade aparentemente maior de recursos das TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação), como o exemplo do Datashows. Isso sugere um investimento em tecnologia educacional que pode facilitar a apresentação de conteúdos de forma mais dinâmica e interativa. Por outro lado, na Escola B, a escassez desses recursos pode representar um desafio para os

professores em termos de planejamento e implementação de atividades que dependem desses equipamentos. Apesar da falta de recursos técnicos na Escola B, a Professora 2 comentou:

> Procuro ser proativa em relação à construção de caminhos para novas aprendizagens. Busco explorar alternativas criativas e adaptar minhas práticas pedagógicas às condições específicas da escola, mesmo diante de limitações de recursos. (Professora 2)

Em resumo, as observações destacam a importância de considerar não apenas os recursos materiais disponíveis, mas também a atitude e a abordagem dos professores em relação ao ensino. Enquanto a Escola A pode oferecer mais recursos tecnológicos, a atitude aberta e adaptativa da professora da Escola B sugere um compromisso com a inovação e a busca por alternativas mesmo em condições desafiadoras. Essas situações de falta de recursos nas escolas públicas podem possibilitar a criação de uma maior possibilidade de implementar as ações positivas para o crescimento dos estudantes e dos professores do ponto de vista de ensinar e de aprender.

Percebe-se ainda, que além da realidade das instituições de ensino, as aulas de dois docentes se mostraram de modelos diferentes

O Professor 1 relatou que:

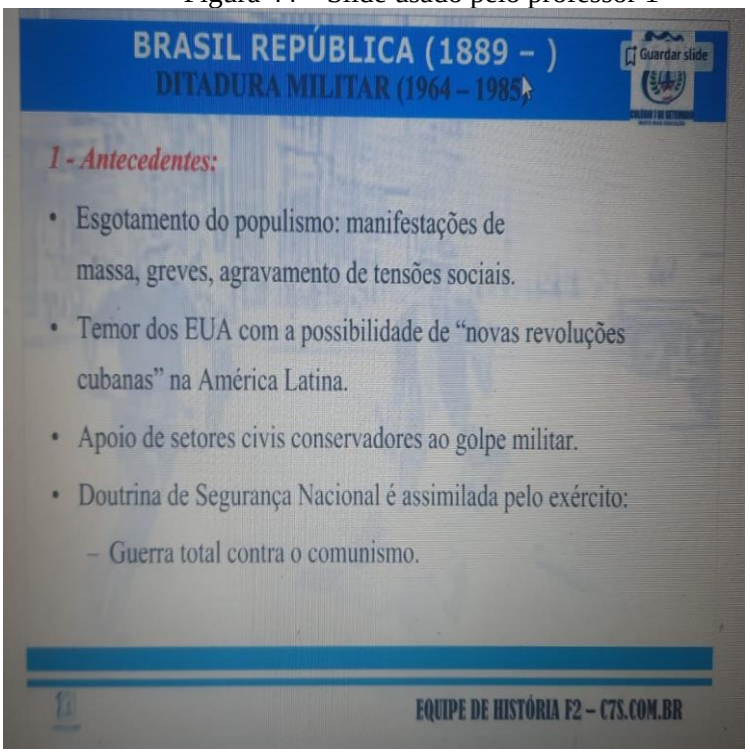
> Gosto da explanação do conteúdo, com amostragem de tópicos e imagens no quadro com o uso do Datashow, no qual sobre os tópicos vou construindo a argumentação e a lógica histórica. (Professor 1)

O docente , neste dia, não escreveu nada no quadro, ficou só a comentar os slides mostrados aos alunos. Aqui colocamos os dois iniciais. No primeiro houve por parte do educador uma tentativa de criar um debate sobre a diferença entre “Regime Militar” e “Ditadura Militar”. Sua fala foi:

> Pessoal o que vocês entendem por Ditadura, existe alguma diferença de Ditadura para Regime Militar? (Professor 1)

A partir deste momento, o educador procurou caracterizar os antecedentes do golpe de 1964 e os apoiadores do da chegada dos militares ao poder, como pode ser percebido no segundo slide.

Figura 44 – Slide usado pelo professor 1

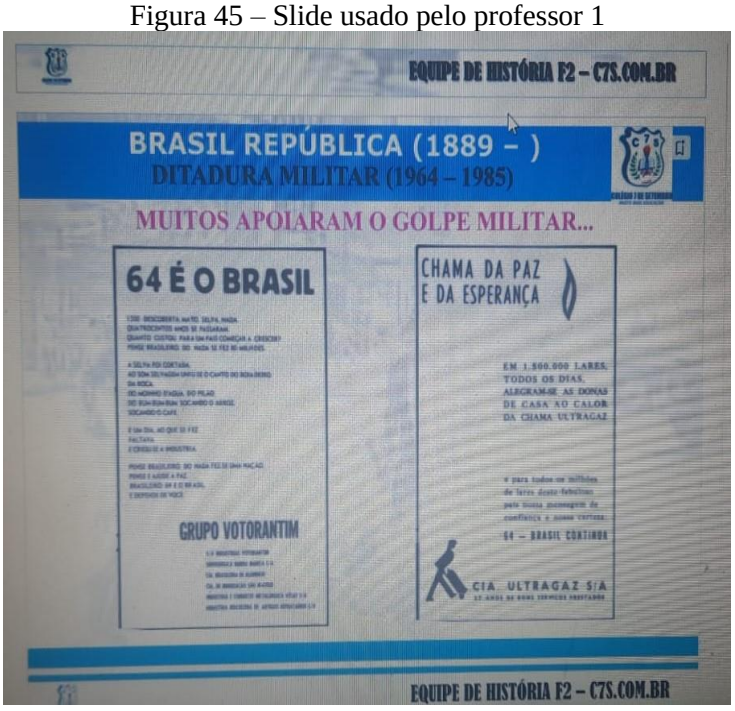

BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
Guardar slide
1 - Antecedentes:
• Esgotamento do populismo: manifestações de massa, greves, agravamento de tensões sociais.
• Temor dos EUA com a possibilidade de "novas revoluções cubanas" na América Latina.
• Apoio de setores civis conservadores ao golpe militar.
• Doutrina de Segurança Nacional é assimilada pelo exército:
– Guerra total contra o comunismo.
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

Neste momento, o Professor 1 perguntou?

Vocês saberiam me dizer porque os EUA apoiaram o golpe de 1964? (Professor 1)

Figura 45 – Slide usado pelo professor 1


EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR
BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
MUITOS APOIARAM O GOLPE MILITAR...
64 É O BRASIL
GRUPO VOTORANTIM
CHAMA DA PAZ E DA ESPERANÇA
EM 1.500.000 LARES, TODOS OS DIAS, ALEGRAM-SE AS DONAS DE CASA AO CALOR DA CHAMA ULTRAGAZ
64 – BRASIL CONTINUA
CIA. ULTRAGAZ S/A
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

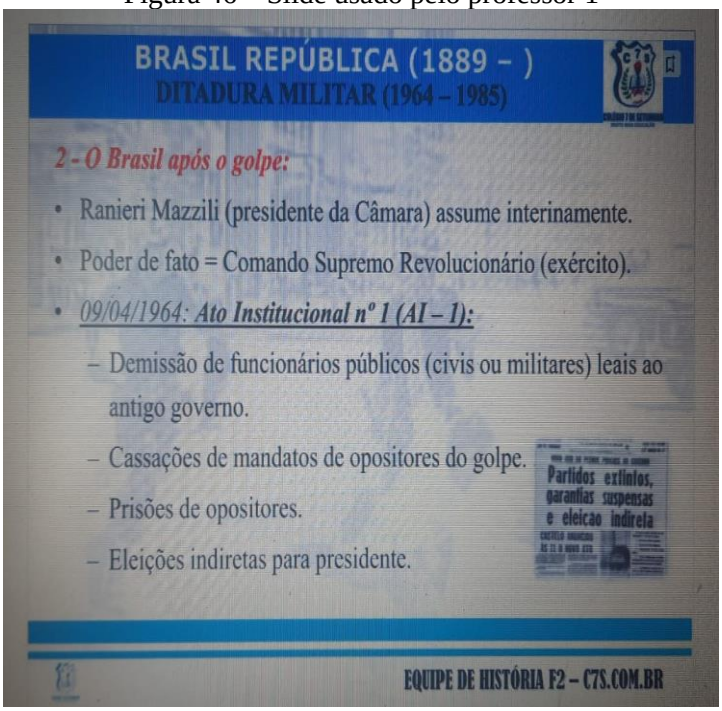
Tanto na primeira e na segunda pergunta não houve participação dos alunos nas respostas. O que ficou claro é que o docente estava tentando incentivar a participação dos alunos.

Durante o primeiro momento de observação, foi perceptível uma clara ênfase na exposição de fatos por parte do Professor 1 de abordagens no âmbito político e econômico, analisando minuciosamente os diversos fatores que desencadearam o golpe e destacando os interesses dos diferentes grupos sociais que respaldaram a ascensão dos militares ao poder. Sua fala sobre a questão deu-se em muitos momentos bem fácil de entender, em especial quando este disse:

> A História da Ditadura Civil-Militar é marcada por Atos Institucionais, e esses documentos institucionais concederam aos militares amplos poderes sobre o modo de vida dos cidadãos brasileiros. Nós vamos falar de vários, em destaque o Ato Institucional nº.05, que cria os chamados "Anos de Chumbo" que falaremos depois no decorrer da aula. (Professor 1)

É notável logo no primeiro momento uma convergência entre o discurso do educador e as exposições encontradas no capítulo 11 – "O Regime Militar" , do livro "História – Sociedade e Cidadania", de autoria do historiador Alfredo Boulus Junior. Tanto o educador quanto o autor do livro parecem seguir uma mesma linha de pensamento, oferecendo aos alunos uma perspectiva consistente e fundamentada sobre os eventos históricos em questão. Essa consonância entre as fontes de ensino contribui para uma compreensão mais sólida e contextualizada do período abordado.

Figura 46 – Slide usado pelo professor 1


BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
2 - O Brasil após o golpe:
• Ranieri Mazzili (presidente da Câmara) assume interinamente.
• Poder de fato = Comando Supremo Revolucionário (exército).
• 09/04/1964: Ato Institucional nº 1 (AI – 1):
– Demissão de funcionários públicos (civis ou militares) leais ao antigo governo.
– Cassações de mandatos de opositores do golpe.
– Prisões de opositores.
– Eleições indiretas para presidente.
Partidos extintos, garantias suspensas e eleição indireta
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

Durante esse momento da aula, surgiram algumas perguntas. Tais como:

> O que é um Ato Institucional? (Aluno Z)
> O que foram os Anos de Chumbo? (Aluno Y)

Nesse momento, alguns alunos demonstraram uma maior atenção às explicações do educador. Essa reação evidenciou não apenas o interesse dos estudantes no conteúdo apresentado, mas também a relevância do tema discutido.

O Professor 1, ao introduzir os Atos Institucionais, despertou um interesse mais aguçado na turma, indicando que o assunto estava despertando reflexões e questionamentos entre os alunos. Esse interesse pode ter relação com a ideia que sempre que falamos dos Atos Institucionais fazemos relação com a censura e a perseguições políticas. Tal detalhe pode indicar uma primeira representação presente no imaginário dos discentes sobre o período.

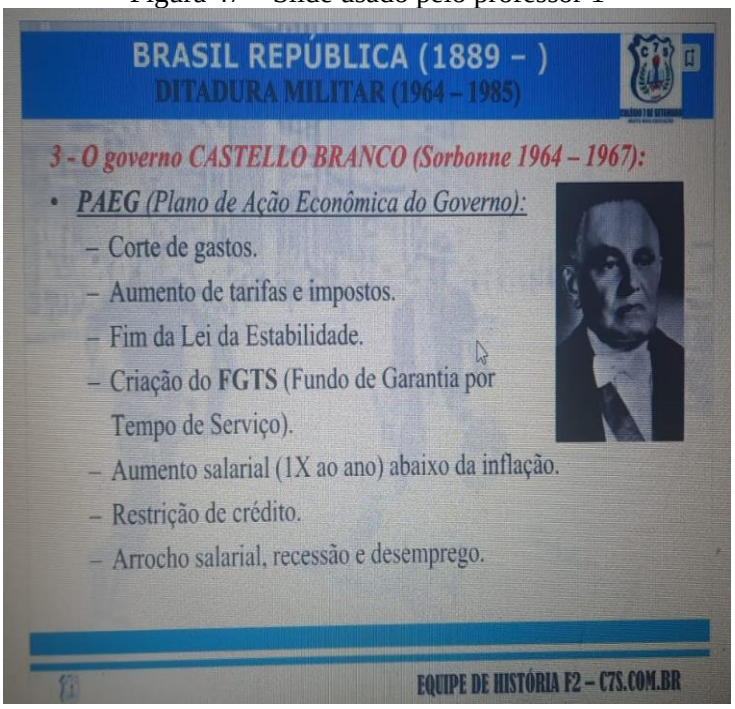
Esse engajamento demonstra a importância de uma abordagem educacional que estimule a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles se envolvam de maneira mais profunda com o conteúdo e desenvolvam uma compreensão crítica dos eventos históricos.

No âmbito da economia, o Professor 1 não fugiu da abordagem clássica do conteúdo, fazendo referência aos diversos planos econômicos e suas implicações para a economia e a sociedade brasileira.

A fala do Professor 1 confirma esse fato:

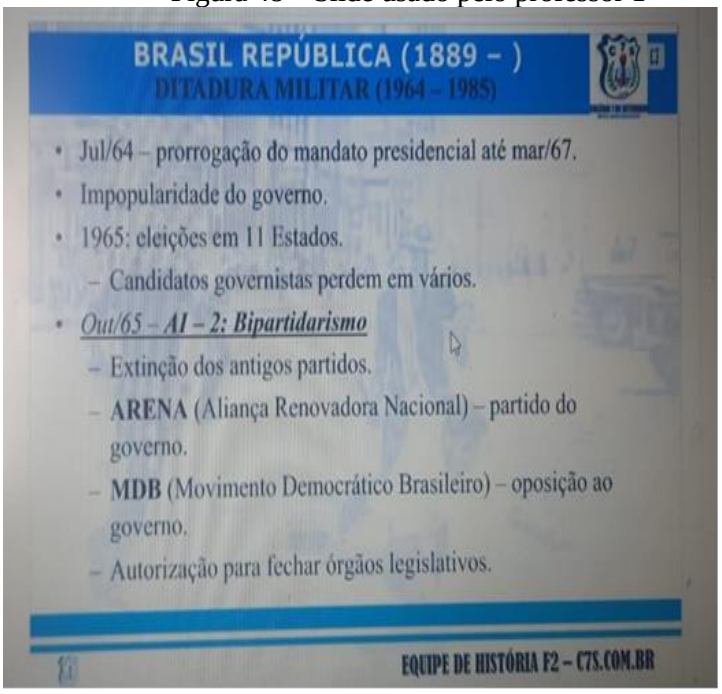
> Gente irei mostrar aqui nos slides o primeiro plano econômico lançado pelos militares no Brasil pós-golpe. Trata-se do PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo) e gostaria de frisar suas características e consequências. (Professor 1)

Figura 47 – Slide usado pelo professor 1


BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
3 - O governo CASTELLO BRANCO (Sorbonne 1964 – 1967):
• PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo):
– Corte de gastos.
– Aumento de tarifas e impostos.
– Fim da Lei da Estabilidade.
– Criação do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço).
– Aumento salarial (1X ao ano) abaixo da inflação.
– Restrição de crédito.
– Arrocho salarial, recessão e desemprego.
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

Figura 48 – Slide usado pelo professor 1


BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
• Jul/64 – prorrogação do mandato presidencial até mar/67.
• Impopularidade do governo.
• 1965: eleições em 11 Estados.
– Candidatos governistas perdem em vários.
• Out/65 – AI – 2: Bipartidarismo
– Extinção dos antigos partidos.
– ARENA (Aliança Renovadora Nacional) – partido do governo.
– MDB (Movimento Democrático Brasileiro) – oposição ao governo.
– Autorização para fechar órgãos legislativos.
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

Figura 49 – Slide usado pelo professor 1

BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
• Fev/66 – AI-3: Eleições indiretas para governadores e indicação de prefeitos de capitais e cidades estratégicas.
• Tentativa frustrada de formação de uma frente oposicionista composta por antigos rivais: Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart – FRENTE AMPLA.
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

O educador procurou construir uma lógica que possibilitasse o melhor entendimento do discente sobre a perda gradual dos direitos políticos e sociais durante o período. Aqui não estão todos os slides utilizados, mas nota-se até que a questão da linha cronológica de fatos é bem linear como é mostrado nos slides acima.

Nessa perspectiva , o Professor 1 não abandonou o modelo tradicional de ensino de História, não sendo mencionado por ele nenhum destaque no campo das artes e da cultura. Já na Escola B, notamos que a Professora 2 começou sua aula com uma pergunta:

O foi a Ditadura Militar no Brasil? (Professora 2)

Aqui a educadora deixou claro um compromisso notável com o estímulo ao pensamento crítico e à discussão em sala de aula. A aula inteira, desde seu início, a Professora 2 tentou promover uma metodologia que possibilitasse a criação de um debate através da problematização de situações.

Percebe-se também nos discursos dos docentes uma preocupação inicial em construir o conceito do período e nesse sentido concordamos com o pensamento de Bittencourt (2004), quando a mesma diz: “a serem apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias da formação intelectual e valorativa”. E com o diálogo entre as ideias de Mendonça (1983), Carretero (1997), Coll (2000), Bezerra (2003) e Bittencourt (2004) permite a compreensão de que os conceitos se inserem em um contexto espaço-temporal. Os mesmos destacam-se pela sua especificidade, relevância e

influências históricas e culturais. Quando se refere a conceitos, Mendonça (1983, p. 17), explica:

> Os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados. Cada um usa seus próprios conceitos para a comunicação de seus conhecimentos. Ao sistema teórico de uma ciência podemo-nos referir como um sistema conceptual. Através de um dispositivo conceitual, procura-se representar o fenômeno ou aspectos do fenômeno que ocorrem no mundo real, uma representação resumida de um conjunto de fatos. É o processo de conceituação. Sua função é refletir, através dos conceitos, o que ocorre no mundo dos fenômenos existenciais e simplificar o pensamento, ao dispor alguns acontecimentos sob o mesmo título geral.

A educadora, externou a mim antes de começar a aula que:

> Vou focar a aula inicialmente em tratar do conceito de Ditadura Militar, despois nos mecanismos de repressão, onde irei destacar os Atos Institucionais e a situação econômica do país. (Professora 2)

É importante lembrar que a Professora 2 só terá dois encontros com os alunos para abordar a temática, daí surge a necessidade de escolher alguns pontos específicos para serem citados e analisados em sala. Durante todo o momento observado, a educadora escrevia tópicos no quadro e ,em seguida, construiu toda sua argumentação.

A Professora 2 no decorrer de toda aula fez perguntas aos alunos, tais como:

> Pessoal, o que vocês conhecem sobre o Ato Institucional nº.05? Vocês sabem por que a partir de 1968 nós vivíamos os Anos de Chumbo? Quem saberia me dizer uma forma de oposição à Ditadura Civil-Militar? Quais os estilos musicais mais famosos no período? (Professora 2)

No contexto do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor despertar o interesse do aluno pelo conhecimento histórico, apresentando diferentes perspectivas e estimulando a problematização dessas questões.

> O professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar as diversidades de pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2015, p. 57)

Ao longo de sua explanação do conteúdo, a Professora 2 abordou os Atos Institucionais nº 1, 2, 3 e 4, elucidando seu significado e impactos durante o período da Ditadura Militar. Além disso, destacou o surgimento de movimentos de resistência que surgiram em contraposição ao regime

autoritário, citando exemplos como a Passeata dos Cem Mil e os movimentos de luta armada, como o MR-08 e a ALN. Foi notável o envolvimento dos alunos, que levantaram perguntas pertinentes, como o papel dos artistas da música e da televisão na luta contra a Ditadura Militar.

Nesse momento a professora citou:

> Minha monografia de conclusão de curso explorou as músicas de Caetano Veloso como forma de resistência à Ditadura Civil-Militar, enquanto meu mestrado se concentrou nas crônicas de Rachel de Queiroz sobre o mesmo período histórico. (Professora 2)

Nessa parte da aula, senti falta dos recursos, das músicas e das crônicas que poderiam ser um recurso bastante interessante para tratar o período.

A professora também recomendou diversos filmes:

> Pessoal, fica a dica: assistam quem quiser os filmes "O que é isso, companheiro?", “Batismo de Sangue” e “Zuzu Angel” que vocês entenderam um pouco mais sobre a Ditadura Civil-Militar. (Professora 2)

A ênfase nos filmes pode ser uma excelente ferramenta de aprendizado para complementar o entendimento histórico. Ao encerrar sua aula, a Professora 2 abordou comentários sobre a estrutura econômica do Brasil durante o período, explicando o fenômeno conhecido como "Milagre Econômico". Foi destacado ainda bastante pela educadora os seguintes pontos:

> Queridos prestem atenção que o que chamamos de “Milagre Econômico” não foi para o Brasil só um mar de rosas, trouxe consequências devastadoras que ainda estão presentes na nossa sociedade, tais como: a dívida externa, a concentração de riqueza, a desigualdade social entre outas características. Fiquem de olho nisso!!! (Professora 2)

A satisfação da professora diante da participação ativa dos estudantes era evidente, refletida em seu rosto enquanto prontamente construía argumentações para esclarecer as dúvidas dos alunos. Esse diálogo construtivo entre educadora e alunos demonstra a importância do engajamento dos estudantes no processo de aprendizado e a capacidade da docente em estimular a reflexão e o questionamento crítico dentro da sala de aula.

Em uma análise da coleta de dados, acredito que muitos momentos a estrutura metodológica do Professor 1 se assemelha a da Professora 2, em especial no que se refere à busca por criar um ambiente propício para a reflexão e o debate entre os alunos. Essa iniciativa por parte dos docentes não apenas promove o engajamento dos estudantes, mas também os encoraja a explorar diferentes perspectivas e a desenvolver habilidades de análise e argumentação.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Outra questão de relevância , durante as falas dos docentes em suas respectivas aulas, foi a citação e indicação de alguns historiadores especialistas sobre o período.

O professor 1, mencionou:

> O historiador Marcos Napolitano é um dos grandes nomes da análise da diferença entre o que estamos comentando sobre a diferença entre Regime e Ditadura Civil-Militar que discutimos no início. Assim como Carlos Fico e Jorge Ferreira, são as bases do entendimento da estruturação da repressão e das lutas de oposição que falaremos ao abordar os Anos de Chumbo. Procurem ler esses historiadores. (Professor 1)

Já pela Professora 2, sempre que citava a luta contra a Ditadura Civil-Militar dizia:

> O grande historiador que trabalha os mecanismos de resistência é Daniel Aarão Reis. Gente, nos seus textos ele qualifica quem era a esquerda na época dos militares. Quem tiver interesse procura no Google Acadêmico. (Professora 2)

É através de atividades como essa que os professores podem não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar a capacidade dos alunos de questionar, analisar criticamente e formar suas próprias opiniões sobre questões importantes e relevantes. Assim, ao promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, os professores contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma educação mais democrática e participativa. Assim, é pertinente afirmar que:

> O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Outro fato que chamou bastante atenção é o dos dois professores não fazeram uso do livro didático em nenhum dos momentos observados. Assim estruturei uma reflexão sobre tal fato, partindo do ponto que como os professores já possuem muita experiência e conhecimento sobre o momento histórico, ao definirem sua lógica de explicação argumentativa do momento, estes não se prendem ao que o livro didático comenta, apesar de demonstrarem consonância com a estruturação dos tópicos históricos. Os dois educadores demonstram ter construído uma trilha didática do que devem e como devem apresentar determinadas temáticas em sala de aula.

Além das considerações anteriores, é crucial ressaltar as distintas fontes de materiais didáticos adotadas pelas Escolas A e B. Conforme relatado pelos professores, a opção por uma coleção seriada visa proporcionar a praticidade de um volume específico para cada série do ensino médio, simplificando a organização e o acesso ao conteúdo conforme a progressão dos estudantes. Essa variação nas fontes de materiais didáticos pode ou não influenciar não apenas a abordagem dos temas em sala de aula, mas também a perspectiva e a profundidade com que os conteúdos são explorados, destacando assim a importância de uma cuidadosa seleção de recursos educacionais para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.

Assim, ao adotarem abordagens didáticas distintas na concepção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, cada professor acreditou em sua própria maneira de capacitar os estudantes a se tornarem sujeitos históricos e agentes sociais na construção de sua própria narrativa, indo além do papel passivo de simples receptores de informações para assumir um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim tanto o Professor 1, quanto a Professora 2, demonstraram que são contra o estereótipo de uma aula de História na base da pedagogia tradicional em que o aluno é mero expectador da realidade que o cerca.

Isto posto, e seguindo as ideias de Pagès e Fernández (2010, p. 284) acerca de quais devem ser os objetivos do ensino de História, defendemos que as aulas de História devam se propor a trabalhar de modo mais intenso com a compreensão do tempo histórico e das categorias e conceitos históricos estruturantes da ciência histórica, tais como: memória, história, patrimônio, permanências, rupturas, descontinuidades, simultaneidade, evidência, significância, compreensão empática, dentre outros

Valorizar o educando e seu universo é fundamental, uma vez que o ensino é dinâmico e necessita adaptar-se às diversas realidades dos aprendizes, "[...] possibilitar aos alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista. É necessário fazê-los entender que numerosas relações, de pesos e características diferentes, interferem em sua realização" (SCHMIDT, 1996).

Encerrando o primeiro momento de observação na Escola A me chamou a atenção como o Professor 1 colocou a existência do Ato Institucional nº.05 e suas consequências para a sociedade.

Seu comentário foi:

> Os Anos de Chumbo representam um período sombrio em nossa história, deixando marcas profundas na sociedade brasileira. Durante esse período, os militares impuseram uma intensa repressão política, utilizando diversos métodos de tortura para silenciar qualquer forma de oposição. Entre os mais comuns estavam a tortura física, como espancamentos, choques elétricos e afogamentos simulados, e a tortura psicológica, incluindo ameaças de morte, privação de sono e confinamento solitário. Essas práticas desumanas não apenas causaram sofrimento individual, mas também visavam aterrorizar e desmobilizar movimentos sociais e políticos que se opunham ao regime militar. (Professor 1)

Nesse momento algumas perguntas surgiram entre os alunos. Uma delas foi a respeito de como o povo interpretava tudo o que os militares vinham desenvolvendo no governo, como se posicionava. Se a sociedade estava aceitando tudo de forma calada, sem se manifestar.

O Professor 1 respondeu argumentando:

> Claro que não, naquele momento começava a se formar grupos de setores diversos da sociedade para lutar a qualquer custo contra a Ditadura Civil-Militar. (Professor 1)

Ainda mencionou que:

> A pergunta seria muito melhor entendida na próxima aula quando este falaria do Ato Institucional nº 5 e os chamados “anos de chumbo”. (Professor 1)

Ao término da aula, o Professor 1 , da escola A, mostrou com o uso do datashow questões de vestibulares no quadro para resolução com seus alunos.

Segundo o educador:

> A resolução de questões representa mais do que uma simples estratégia; é uma ferramenta dinâmica que desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ao propor questões aos alunos, nós professores não apenas avaliamos o entendimento do conteúdo por parte dos estudantes, mas também incentivamos o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica. (Professor 1)

Essa prática não se limita a verificar o desempenho dos alunos, mas também oferecer a eles a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido, testando sua compreensão e identificando áreas que necessitam de maior atenção. Além disso, a resolução de questões promove a participação ativa dos alunos, estimulando o engajamento e o interesse pelo aprendizado. Portanto, para o educador, essa abordagem vai além de uma simples avaliação; é uma estratégia pedagógica essencial para promover o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos alunos.

Dando continuidade à coleta de dados, estivermos na Escola A pela segunda vez, e agora notamos por parte do Professor 1 outra estratégia de aula. Neste momento o quadro branco foi sua grande ferramenta. Este escreveu uma série de informações na lousa e solicitou que os alunos a escrevessem no caderno para posterior explicação em alguns minutos. Entre os tópicos escritos, estava a estrutura do Ato Institucional nº 5, a luta aramada e o chamado “Milagre Econômico”. Enquanto os alunos anotavam essas informações no caderno, o Professor 1 me esclareceu:

> Hoje usaremos uma metodologia diferente da aula anterior. A aula se dará com uma

> explicação, e com o uso de letras de músicas que foram censuradas no período. Algumas das músicas que ouviremos serão: “Comida” , do grupo Titãs; “Inútil”, da banda Ultraje a Rigor; “Pesadelo”, do MPB04; e “Eu vou tirar você desse lugar” e “Pare de tomar a pílula”, de Odair José. (Professor 1)

Para os discentes o educador explicou o porquê do uso das músicas.

> Galera, todo tipo de composição, seja do Rock, da MPB, do Brega ou do Tropicalismo que ousasse induzir um pensamento contra os padrões morais, culturais e políticos pregados pelos militares seria censurada. Sendo seus compositores e cantores perseguidos pela Ditadura. (Professor 1)

Durante audição das músicas, em especial duas informações me chamaram a atenção: a primeira foi um aluno perguntando porque ele não tinha mostrado nenhuma música da Tropicália; e a segunda, outro aluno afirmando que as músicas de Odair José eram ouvidas constantemente por seu pai e avó, e como essas canções desse cantor foram censuradas se elas eram consideradas bregas.

O Professor 1 transpareceu em sorriso a satisfação em ter despertado em alguns alunos o senso crítico de percepção do universo musical e respondeu:

> Não só o Tropicalismo fez oposição à Ditadura, houve dentro do Rock, dentro da MPB e de outros estilos uma oposição ao sistema. Quanto às composições e músicas de Odair José, que seus familiares escutam, perceba que o cantor e compositor nunca fez oposição ao sistema militar, mas que suas músicas pregavam valores contrários aos defendidos pelo governo, tais como a família, a moral e os bons costumes. Pra entender isso vamos ouvir novamente “Pare de tomar a pílula” e “Eu vou tirar você desse lugar”. (Professor 1)

Entendemos ser aqui que reside um dos mais importantes e significativos legados de toda essa experiência, o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos, pois a consciência histórica é, segundo o que definiu Rüsen (2010), uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como História. Nas palavras do próprio Rüsen, consciência histórica é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p.57)

Após a análise da questão social, o Professor 1 construiu uma argumentação sobre a economia, aqui novamente transparecendo seguir a mesma linha apresentada no livro didático. Ele mencionou os diversos planos econômicos e finalizou com a discussão sobre o chamado "Milagre Econômico".

Um trecho de sua argumentação dizia:

> O Milagre Econômico foi proveniente do Plano Nacional de Desenvolvimento

> (PND) e trouxe para o Brasil um grande desenvolvimento urbano e industrial, só não podemos esquecer das consequências negativas para a economia após o seu fim. O desemprego, a divida externa e a desigualdade social que tanto afetam o Brasil ainda hoje. (Professor 1)

Esse momento foi marcado por um debate acalorado sobre os pontos positivos e negativos deixados pelos diferentes planos econômicos para o Brasil. A interação entre o professor e os alunos nesse debate evidenciou não apenas o interesse dos estudantes pelo tema, mas também sua capacidade de análise crítica e reflexiva sobre questões econômicas complexas. Essa troca de ideias e perspectivas enriqueceu ainda mais o aprendizado, mostrando a importância do diálogo e da reflexão para uma compreensão mais abrangente dos temas abordados em sala de aula.

Figura 50 – Slide usado pelo professor 1

BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
• Milagre Econômico (1969 – 1974):
– Delfim Netto (Ministro da economia).
– Crescimento de 10% ao ano.
– Facilidades de crédito (bens de consumo duráveis).
– Arrocho salarial.
– Investimentos externos (favorecimento do governo).
– Grandes empréstimos.
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

O terceiro encontro foi para mim, e acredito que para os alunos também o mais interessante, já que neste a temática da luta contra a Ditadura Civil-Militar foi retomada. Houve novamente o uso dos recursos tecnológicos (projetor, computador e caixa de som). O educador mostrou em imagens trechos de peças teatrais da época, assim como charges e recortes de jornas e revistas.

Segundo o Professor 1:

> Hoje nós veremos uma serie de imagens que retratam bem como foi a censura e a repressão aos mais diversos setores socias de oposição à Ditadura, em especial os

> intelectuais, artistas e estudantes. (Professor 1)

O ápice da aula foi a amostragem de cenas do filme “Batismo de Sangue” em que padres dominicanos são torturados no pau-de-arara nas sedes do governo. Aqui o Professor 1 comentou:

> Essas práticas não apenas causaram dor e sofrimento indescritíveis às vítimas, mas também deixaram cicatrizes profundas na sociedade brasileira, afetando não apenas aqueles diretamente envolvidos, mas também suas famílias e comunidades. É essencial reconhecer e confrontar esses aspectos sombrios de nosso passado para garantir que nunca mais se repitam e para buscar justiça e reconciliação. (Professor 1)

A partir daquele momento foi proposto uma roda de conversa entre os alunos. Houve nesse momento uma grande interação dos alunos com a proposta. Para o tempo de aula por ele disponível, acredito que houve um grande êxito naquele dia.

O Professor 1 ainda mencionou:

> Além do “Batismo de Sangue”, existem outros filmes excelentes sobre o período, vai depender do foco que vocês quiserem ter. Destaco o filme “O que é isso companheiro?”, “Lamarca” e “Zuzu Angel”. Todos disponíveis no You Tube de graça para vocês. (Professor 1)

Observamos que a referida proposta do Professor 1, está em perfeita consonância com diversas das Competências Gerais da Educação Básica, estabelecidas pela BNCC, mas em particular com a segunda competência, que estabelece que a Educação Básica deve ser capaz de “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 10).

A análise dessas informações nos permite inferir que os alunos manifestaram um profundo interesse e engajamento durante o terceiro encontro, especialmente devido à reintrodução da temática da resistência à Ditadura Civil-Militar. Essa resposta positiva sugere que o tema não é apenas relevante, mas também envolvente para os estudantes, despertando neles uma conexão emocional e intelectual com o conteúdo histórico abordado. Além disso, o professor adotou uma abordagem pedagógica moderna e dinâmica, utilizando recursos tecnológicos como projetor, computador e caixa de som para enriquecer a apresentação do material. Essa estratégia não só demonstra um esforço em adaptar-se às necessidades e aos interesses dos alunos, mas também pode contribuir significativamente para aumentar o interesse, a participação e a compreensão dos estudantes em relação ao tema. O uso de recursos tecnológicos não apenas moderniza o processo de ensino, mas também oferece uma

oportunidade para explorar diferentes modalidades de aprendizagem, tornando o ambiente de aprendizado mais estimulante e acessível para todos os alunos.

Além desses comentários acima, a utilização de imagens de peças teatrais, charges, recortes de jornais e revistas, bem como a exibição de trechos de filmes, como "Batismo de Sangue", proporcionam uma variedade de experiências de aprendizagem, podendo ajudar os alunos a compreenderem o período histórico de maneira mais abrangente e contextualizada.

A proposta de uma roda de conversa entre os alunos após a exibição do filme e a menção a outros filmes sobre o período sugerem que o professor incentivou a reflexão crítica e o debate entre os estudantes. Tal fato é importante para promover uma compreensão mais profunda do tema e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Assim , podemos afirmar que a sala de aula pode ainda ser considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos. Assim concordamos que

> A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012, p. 125).

O emprego integral desta estrutura teórico-metodológica evidencia um compromisso sólido em enriquecer a prática em sala de aula, bem como enriquecer as experiências dos alunos no que tange aos modos de adquirir conhecimento. Esta abordagem denota uma consciência pedagógica robusta, focada não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na promoção de uma aprendizagem significativa e diversificada. Ao abraçar diferentes métodos e teorias, os educadores demonstram um esforço genuíno em adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, incentivando assim um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante.

Durante minhas últimas interações com as turmas e os professores, pude observar uma retomada interessante por parte do Professor 1 no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC’s), fazendo uso de recursos como Datashow, computador e caixa de som.

Logo de início o educador disse:

> Meus queridos, hoje será nosso último dia de debate sobre a Ditadura Civil-Militar e que o encerramento será com uma análise da campanha de redemocratização. (Professor 1)

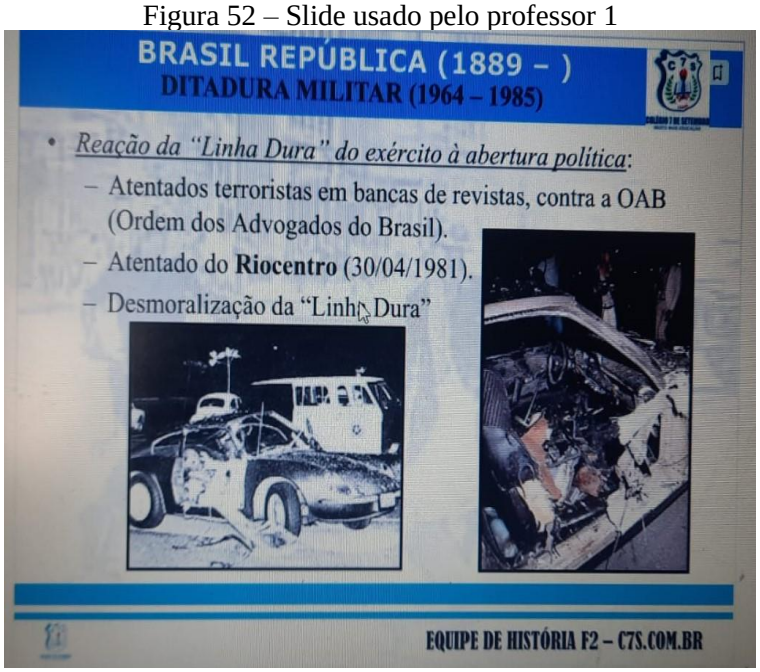
Figura 51 – Slide usado pelo professor 1

Fonte: Produzido pelo professor 1

Nesse momento , o Professor 1 disse:

> É importante que percebamos a relação entre os discursos da época e os construídos pela ultradireita conservadora, a quem chamo deliberadamente de bolsonarista, grupo que tenta a todo custo desenvolver um revisionismo e um negacionismo sobre a existência e as práticas cruéis e violentas desenvolvidas pelos militares a época da Ditadura. (Professor 1)

Figura 52 – Slide usado pelo professor 1


BRASIL REPÚBLICA (1889 –)
DITADURA MILITAR (1964 – 1985)
• Reação da "Linha Dura" do exército à abertura política:
– Atentados terroristas em bancas de revistas, contra a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).
– Atentado do Riocentro (30/04/1981).
– Desmoralização da "Linha Dura"
EQUIPE DE HISTÓRIA F2 – C7S.COM.BR

Fonte: Produzido pelo professor 1

Ao mostrar os slides e explicar os fatos observados, o Professor 1 comentou:

> Tais fatos nos remetem a incitação à violência que atualmente determinados setores da sociedade, inclusive das forças armadas, de estimular práticas contra o retorno da democracia. (Professor 1)

Aqui faz necessário o comentário dos historiadores Nunes e Andrade (2008), que ser professor de História no Brasil contemporâneo implica adotar uma prática educativa, política e pedagógica que promova a liberdade, a democracia e seja contrária a qualquer forma de discriminação e preconceito. Assumir a identidade de professor(a) significa fazer da abordagem educacional freiriana um princípio inegociável. Segundo os historiadores:

> Sem dúvida, a sociedade brasileira tem vivenciado grandes debates sobre a importância da defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos para a vida em sociedade. Discute-se hoje, em todos os espaços formativos (escola, igreja, clube e universidade), os fundamentos políticos, culturais e filosóficos desses princípios, buscando entender sua historicidade. O debate sobre os direitos humanos no Brasil é uma prática recente, sobretudo pela própria experiência cultural e política brasileira, que tem a sua história marcada por práticas antidemocráticas, de desrespeito e violações dos direitos, de comportamentos preconceituosos, discriminatórios, e de uma cultura da violência de gênero, social, regional, racial, geracional, religiosa e política, que impactam na nossa forma de ser, pensar e agir.

Neste momento, vários alunos manifestaram sua opinião. Um deles afirmou:

> Como é possível que determinados setores da sociedade serem a favor da censura e da repressão no Brasil. Será que essas pessoas que defendem tal forma de governo não tenham tido nenhum parente preso, torturado ou morto pelos militares. (Aluno X)

Nesse sentido, notamos que a utilização de situações práticas como mediadoras do processo de ensino/aprendizagem oportunizam um ambiente de construção do saber em sala de aula e valorizam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, pois seu conhecimento prévio, construído a partir de suas experiências pessoais e sociais, se torna "[...] condição necessária para construção de novos significados e esquemas" (BITTENCOURT, 2011, p. 189).

Na fala do Professor 1 a respeito da redemocratização apareceu:

> É importante notar que a redemocratização no Brasil foi um processo lento, que se iniciou com a revogação do Ato Institucional nº. 05, com a promulgação da Lei da Anistia e com a mobilização da Campanha das Diretas Já. (Professor 1)

Ele ainda destacou:

> É importante também que vocês percebam as pressões externas do EUA que contribuíram para o fim da Ditadura e a ação dos mais diversos atores, artistas, intelectuais, estudantes e fatores que influenciaram esse período crucial da história brasileira. (Professor 1)

Esse diálogo não apenas ampliou o entendimento dos alunos sobre os eventos históricos em questão, mas também os incentivou a refletir criticamente sobre o papel da sociedade civil na luta por justiça e democracia. O engajamento ativo dos estudantes nesse debate evidencia não apenas sua compreensão crescente dos temas abordados, mas também sua disposição em participar ativamente do processo de aprendizado e construção do conhecimento. Nesse sentido, seguimos as ideias de Martín (2007), que defende um novo papel docente ante às demandas da sociedade contemporânea, o de orquestrador epistemológico.

> Docente como uma espécie de orquestrador epistemológico, cujo papel social fosse radicalmente distinto do aspecto legislativo e autoritário herdado da culturalmente envolvente modernidade. Suas atitudes e práticas se destinariam a formar os alunos no pluralismo epistemológico e a partir de um debate coletivo e dialogado sobre os fins da história em uma sociedade dessacralizada e plural. (MARTÍN, 2007, p. 71)

O fechamento do quarto e último encontro de observação e coleta de dados aconteceu com a aplicação nos 15 minutos finais de um questionário final de sondagem. Diferentemente do acontecido no primeiro, os discentes responderam de forma tranquila e com bastante segurança.

O Professor 1 argumentou nesse momento:

> É importante que vocês respondam de forma séria e consciente as perguntas, pois elas serviram de base de dados para elaboração de conclusões pelo pesquisador aqui presente. (Professor 1)

Na conclusão do estudo sobre a Ditadura Militar na Escola B, a docente adotou uma abordagem dinâmica e envolvente para contextualizar o encerramento do período histórico a partir do "Milagre Econômico".

A Professora 2 explicou:

> Pessoal iremos começar a aula de hoje com uma retomada das consequências do “Milagre Econômico” e em seguida, discutiremos para além do âmbito econômico, os desafios enfrentados pela sociedade civil durante esse período. (Professora 2)

Ao abordar o encerramento do conteúdo, a docente enfatizou a importância de compreender

não apenas os aspectos econômicos, mas também as dimensões sociais, políticas e culturais desse período histórico.

A docente neste disse:

> A Campanha das Diretas foi um movimento político marcante na história do Brasil, que emergiu durante o final da década de 1980. Este movimento, liderado por uma ampla coalizão de partidos políticos, sindicatos, entidades da sociedade civil e cidadãos engajados, clamava pela realização de eleições diretas para presidente da República.
> O contexto político da época era de transição da ditadura militar para a democracia. Após anos de um regime autoritário que cerceava as liberdades civis e políticas, o país ansiava por um processo democrático legítimo e participativo. A Campanha das Diretas Já tornou-se um símbolo dessa luta pela redemocratização do Brasil.
> Os comícios e manifestações massivas que caracterizaram o movimento foram marcados por uma energia contagiante e uma fervorosa mobilização popular. Milhares de pessoas, de diversas idades, classes sociais e regiões do país, uniram-se em uma só voz, exigindo o direito de escolher democraticamente o seu líder máximo. (Professora 2)

Aqui percebi um incentivo aos alunos de refletirem criticamente sobre as contradições e os conflitos presentes nessa fase da história brasileira, preparando-os para uma análise mais ampla e contextualizada do período pós-ditadura.

Além disso, a professora pediu:

> Galerinha, gostaria que vocês compartilhassem suas próprias interpretações e questionamentos sobre o tema. (Professora 2)

Infelizmente nesse momento nenhum aluno se sentiu à vontade para falar e expor o que pensa. Para tristeza nítida no semblante da docente.

Dessa forma, concluímos que a educadora não apenas consolidou o aprendizado sobre a Ditadura Civil-Militar, mas também estimulou o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Restando 15 minutos para o término da aula, a Professora 2 me concedeu a aplicação do questionário com os alunos. Para surpresa minha, ainda apareceram as mesmas indagações do dia da aplicação da sondagem, mais agora somente de dois alunos.

Portanto, cabe ao professor selecionar materiais, organizar situações de aprendizagem e promover ações através das quais os discentes possam construir conhecimento e

> Adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas,

> procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004. p. 30).

Ao analisarmos a abordagem metodológica adotada pelos dois professores, é evidente a preocupação em construir narrativas significativas, sem depender excessivamente do livro didático durante suas aulas. Embora optem por não se ater rigidamente ao material impresso, eles ainda seguem a estrutura proposta pelos seus respectivos livros, os quais delineiam o período em quatro partes distintas: o Golpe e a consolidação da Ditadura; os Atos Institucionais e os movimentos de oposição; a análise da economia; e, por fim, a crise e o processo de redemocratização.

Diante de todas as adversidades enfrentadas pela educação em nosso país, torna-se evidente o esforço dos docentes em estabelecer uma estreita articulação com o que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mesmo diante de desafios que vão desde a falta de recursos até a infraestrutura precária, os educadores têm buscado alinhar suas práticas pedagógicas com as diretrizes e objetivos propostos pela BNCC. Este alinhamento não apenas visa garantir uma educação de qualidade, mas também busca promover a equidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem ou contexto socioeconômico. Assim, apesar das dificuldades enfrentadas, os professores demonstram um compromisso firme em oferecer uma educação que atenda às necessidades e potencialidades de cada estudante, em consonância com os princípios e valores estabelecidos pela BNCC.

> (...) contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torna-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16).

Concluímos nosso texto afirmando que os professores não apenas se limitaram a discutir os aspectos políticos e econômicos desse período histórico, mas também demonstraram uma vontade palpável de romper com a abordagem educacional tradicional, conhecida como "bancária", conforme delineada por Freire (1974). Em diversos momentos de suas exposições, ficou evidente que buscavam incentivar nos alunos não apenas a absorção passiva de conhecimento, mas sim o desenvolvimento de um espírito crítico, autônomo e reflexivo diante das questões contemporâneas. Nesse sentido, o objetivo era instigar a capacidade dos estudantes de questionar, analisar e interpretar os eventos históricos e suas implicações sociais, políticas e econômicas, promovendo assim uma educação mais engajada e participativa. Ao desafiarem a abordagem bancária, os professores buscavam empoderar os alunos, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na construção do próprio conhecimento e na transformação da realidade à sua volta. Essa postura pedagógica, centrada na promoção da autonomia e da reflexão, representa um importante passo na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes

de contribuir de forma significativa para a sociedade.

Logo, entendemos que nossa principal contribuição como professores de História/historiadores para a formação de nossos alunos é fomentar atividades e experiências educativas que os ajudem a desenvolver a capacidade de pensamento histórico. Isso os auxiliará a aprimorar uma "visão de historiador", uma abordagem crítica que visa compreender as práticas sociais, os costumes e os vários outros aspectos da experiência humana sob uma perspectiva histórica. Como percebemos nas palavras de (Rüsen (2001) “O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneo, assim como as determinações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo[...]”.

4. REPRESENTAÇÕES: A VISÃO DISCENTE DA DITADURA CIVIL-MILITAR

O objetivo desta seção é compreender as percepções e representações dos alunos em relação à Ditadura Civil-Militar em seu cotidiano. Para isso, será realizado um processo de análise de diversos elementos coletados em campo. Inicialmente, serão aplicados testes de sondagem básica para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Em seguida, serão utilizados questionários para entender o que os alunos absorveram das aulas. Por fim, alguns alunos serão selecionados para participar de entrevistas, que servirão como peças fundamentais para refletir sobre como o ensino de História tem contribuído para o desenvolvimento da criticidade dos alunos em relação à democracia e à cidadania.

A conexão entre a história vivida e a história percebida é uma das tarefas mais desafiadoras no processo de ensino-aprendizagem da História. Como destacado pelos professores e alunos envolvidos na psequisa, há uma oportunidade de aprender história de uma maneira diferente.

A análise das representações da Ditadura Civil-Militar construídas pelos alunos permite entender se está ocorrendo o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa. Esses conteúdos buscam mobilizar não apenas o passado em sua totalidade, mas sim experiências específicas do passado relacionadas à experiência atual dos alunos. A partir de sua vivência presente, os alunos se apropriam da história como uma ferramenta para questionar e decifrar a linearidade de certas narrativas históricas construídas por grupos específicos na sociedade contemporânea.

4.1. A PRIMEIRA IMAGEM: AS REPRESENÇÕES DA DITADURA CIVIL-MILITAR

A construção da base de dados para a monatgem deste capitulo, aconteceu nas instituições, Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Walter de Sá Cavalcante (EEMTI Walter de Sá Cavalcante), a Escola 1 e na Escola Ensino Fundamental e Médio Heráclito de Castro e Silva (EEFM Heráclito de Castro e Silva), a Escola 2, resepctivamente em turmas de 3º ano do Ensino Médio, sendo uma no turno da manhã e outra no período da noite. A aplicação dos testes deu-se após os docentes selecionados apresentarem a ideia da minha pesquisa de mestrado. Na fala do Professor 1:

> Meus queridos, esse é um colega de mestrado que está fazendo uma pesquisa sobre a Ditadura Civil-Militar e ele estará conosco durante algumas aulas a coletar dados e informações para sua pesquisa. (Professor 1)

As observações e coleta de dados para a estruturação do corpo da pesquisa aconteceram nos meses de outubro a dezembro. Foram aplicados na Escola A um total de 25 testes de sondagem e na Escola B, um total de 40 testes, totalizando 65 testes obtidos a serem analisados posteriomente.

Nas duas escolas, após o recebimento da sondagem, percebi que alguns alunos tinham conhecimento do tema, pela quantidade de respostas baseadas no “sim”. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer a realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Nesse primeiro teste de sondagem foram realizadas duas perguntas simples. O objetivo prévio era identificar qual o conhecimento mínimo que os discentes apresentavam sobre a temática Ditadura Civil-Militar. Já na aplicação dos questionários, foram desenvolvidas 10 perguntas. A partir da posse dessas informações, selecionamos 15 alunos no total das duas escolas para servirem de amostargem.

A pergunta inicial da sondagem visava perceber e identificar se os discentes já tiveram algum contato ao longo de sua vida com a temática e descobrir qual foi o meio pelo qual o conhecimento sobre o momento histórico foi construído. Essa pergunta não apenas busca avaliar o nível de consciência histórica, mas também destaca a importância de compreendermos as lições desse período para nossa sociedade.

Conhecer a Ditadura Civil-Militar é essencial também para entendermos as raízes de muitos dos problemas sociais e políticos enfrentados atualmente. Durante esse regime autoritário, o país foi marcado por violações dos direitos humanos, censura, perseguições políticas e supressão das liberdades individuais. Esses eventos deixaram marcas profundas na estrutura social e política

brasileira, moldando nossa trajetória como nação.

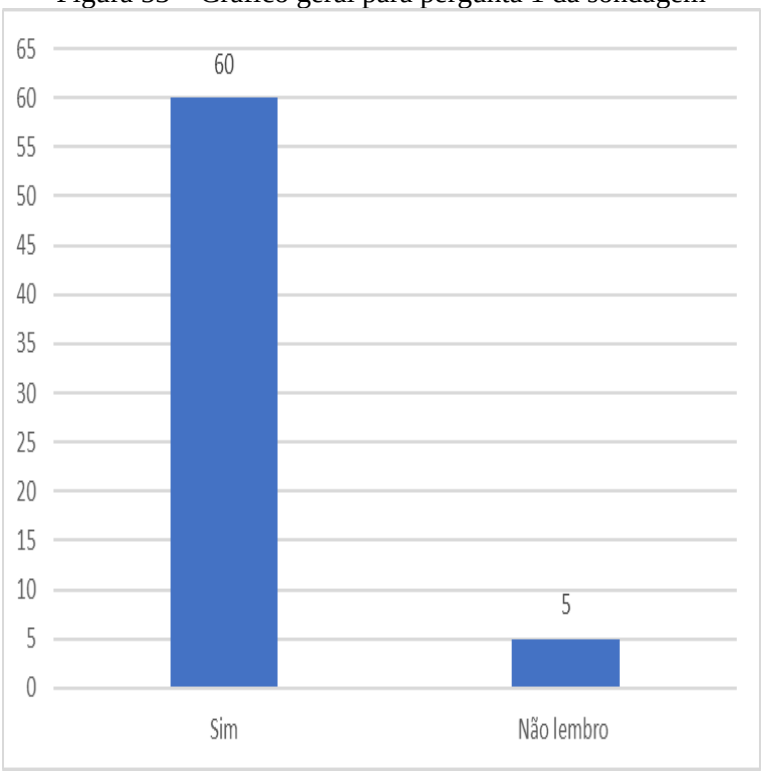
Além disso, o conhecimento sobre esse período histórico nos permite refletir sobre questões cruciais, como os limites da democracia, a importância da participação cidadã e a preservação dos direitos fundamentais. Ao compreendermos os eventos que culminaram na instauração da ditadura e suas consequências, somos capazes de promover uma análise crítica da nossa realidade atual e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Acreditamos, com base nos escritos de Lee (2008), que os discentes precisam compreender de que modo o conhecimento histórico é construído, Não se trata de uma pretensão de formar jovens historiadores, mas sim de favorecer o conhecimento do método, pois à medida que os discentes compreendem que o conhecimento histórico segue determinados parâmetros de produção, afastam-se do relativismo e do ceticismo.

Em suma, analisar as respostas das perguntas vai além de um simples questionamento sobre conhecimento histórico. Ela nos instiga a refletir sobre a importância de compreendermos nossa própria história, reconhecendo os erros do passado para não repeti-los no presente e no futuro. Desse modo, é fundamental que cada cidadão tenha conhecimento sobre esse período sombrio da nossa história, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e democrática.

A tabela a seguir foi meticulosamente elaborada com base nos dados obtidos durante a aplicação da sondagem, abrangendo uma amostra representativa de alunos das duas escolas em questão. Essa representação tabular oferece uma visão das percepções e opiniões dos estudantes em relação à Ditadura Civil-Militar. Ao examinar os dados dispostos nessa tabela, somos capazes não apenas de quantificar a distribuição das opiniões, mas também de identificar padrões subjacentes, fatores influentes e possíveis correlações entre as perspectivas dos alunos e seu contexto socioeconômico, histórico e cultural. Essa ferramenta analítica se revela crucial não apenas para compreender a diversidade de opiniões dentro da comunidade estudantil, mas também para orientar discussões educativas e políticas que buscam abordar de forma holística os legados e as lições aprendidas com esse período da história brasileira.

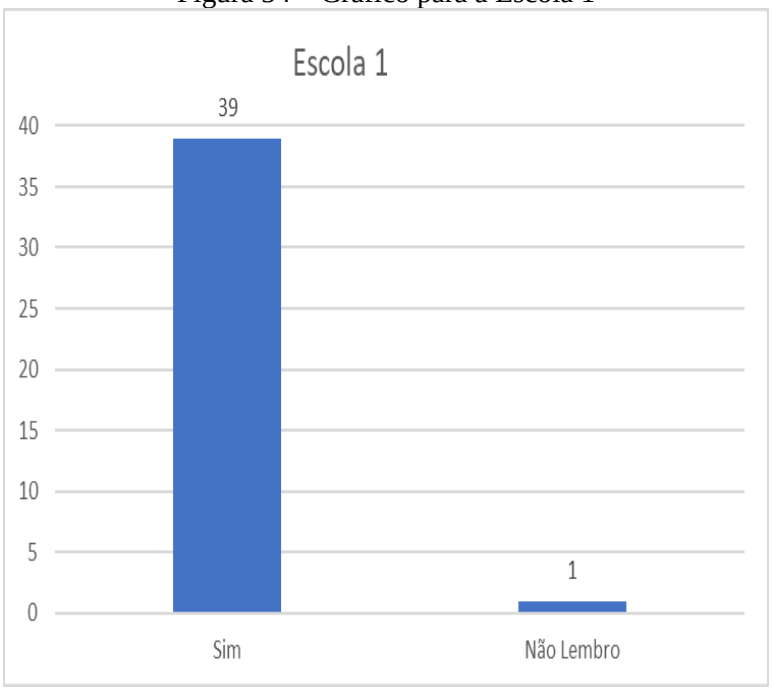
Figura 53 – Gráfico geral para pergunta 1 da sondagem



Fonte: Elaborado pelo autor

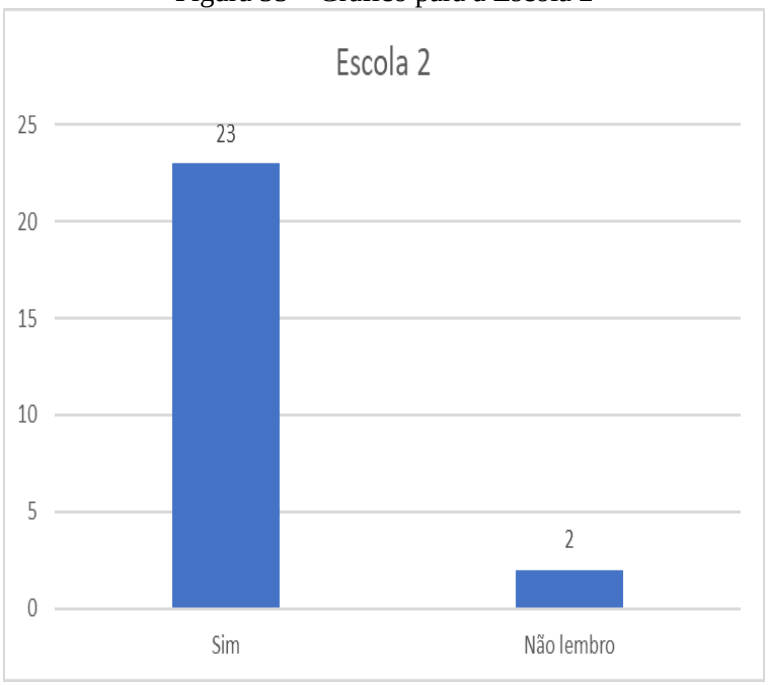
Neste momento, trazemos à luz o somatório de posicionamentos encontrados na junção do material compilado das duas escolas observadas. Dividindo a análise por escolas, apresentamos agora os insights provenientes da Escola 1 e da Escola 2, respectivamente. Ao adentrar nesse aspecto mais detalhado da pesquisa, somos capazes de identificar não apenas as tendências gerais, mas também as nuances e particularidades presentes em cada ambiente educacional. A análise individualizada nos permite mergulhar mais fundo nas percepções e opiniões dos alunos, revelando não apenas as diferentes perspectivas, mas também os fatores contextuais que possam influenciar tais visões. Ao destacar o posicionamento de cada escola de forma isolada, vislumbramos uma compreensão mais completa e rica do panorama opinativo dos estudantes, oferecendo, então, uma base sólida para reflexões e ações educativas pertinentes e eficazes.

Figura 54 – Gráfico para a Escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 55 – Gráfico para a Escola 2



Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas selecionadas foram as que apresentaram algum complemento como justificativa. Tal fato já nos mostra que temos uma quantidade de discentes que tem uma consciência do que

significou e representou o período para a História do Brasil.

Observando as respostas dos discentes sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, podemos destacar algumas questões bem claras. A maioria dos discentes reconhece a existência e a importância desse período na História do Brasil. Isso é fundamental para a compreensão e reflexão sobre o passado do país. Uma demonstração, mesmo que mínima da existência de uma consciência histórica. Isso pode ser percebido:

> Sim, eu já ouvi falar tanto na sala de aula, em conversa dos meus familiares e por meio das redes sociais. (Discente 7)

Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Vários discentes mencionaram aspectos como censura, tortura, prisões arbitrárias e violência, demonstrando um entendimento sobre os graves abusos de direitos humanos que ocorreram durante a Ditadura. Isso representa um reconhecimento das ações arbitrárias e violentas que tanto caracterizam o momento. A ênfase, nas ações violentas, ficou clara na fala, a exemplo dos discentes 1, 3, 6, 9, 11 e 15.

> Sim, foi um periodo dificil. (Discente 1)
>
> Sim, lembro que foi uma época bem rígida para todos. (Discente 3)
>
> Sim, acredito que tenha sido um período de muito sofrimento. (Discente 6)
>
> Sim, a Ditadura foi marcada no Brasil por conta da violência e tudo que aconteceu de ruim. (Discente 9)
>
> Sim, foi um período bem complicado para a população brasileira. (Discente 11)
>
> Sim, foi um regime autoritario. (Discente 15)

A violência, a repressão, a censura parecem estar no imaginário e se mostrar como uma representação do período para estes alunos, a exemplo dos discentes 2,4, 5, 8 e 10.

> Sim, estudei no 8º ano e meus avós já me falaram do período. Lembro que foi um período de censura e tortura. (Discente 2)
>
> Sim, foi uma época que houve muitas prisões, torturas e assassinatos que envolveram as forças militares e policiais no país. (Discente 4)
>
> Sim, foi um regime autoritário que aconteceu em 1964, controlado por censura do

> comando militar. (Discente 5)
>
> Sim, a Ditadura Militar foi um regime autoritário que estabeleceu a censura a imprensa e a restrição aos direitos políticos, entre outros. (Discente 8)
>
> Sim, foi marcado por extrema violência, com a qual foram comabatidos os opositores do regime e prisões arbitrarias foram feitas. (Discente 10)

Além disso, alguns discentes mencionaram ter aprendido sobre a Ditadura na sala de aula, com familiares ou por meio das redes sociais, mostrando a variedade de fontes de informação disponíveis sobre o tema. Essa informação pode ser notada nas respostas dos alunos 2, 7 e 14.

> Sim, estudei no 8º ano e meus avós já me falaram do período. Lembro que foi um periodo de censura e tortura. (Discente 2)
>
> Sim, eu já ouvi falar tanto na sala de aula, em conversa dos meus familiares e por meio das redes sociais. (Discente 7)
>
> Sim, muito falado pelos meus avós. (Discente 14)

Nota-se que há algum comentário, ou ideia construída a “favor” ou “contra” a Ditadura presente nessas familias dos estudantes.

Muitos alunos expressaram em suas respotas, a ideia de que a Ditadura foi um período de sofrimento para a população brasileira, demonstrando empatia e sensibilidade em relação aos impactos negativos desse regime. Os alunos 9 e 10 mostram a representação da percepção de sofrimento de quem ousou questionar a estrutura vigente.

> Sim, a Ditadura foi marcada no Brasil por conta da violência e tudo que aconteceu de ruim. (Discente 9)
>
> Sim, foi marcado por extrema violência, com a qual foram combatidos os opositores do regime e prisões arbitrarias foram feitas. (Discente 10)

Outra detalhe importante que apareceu na analise das respostas, foi a ênfase no autoritarismo, várias respostas destacam a natureza autoritária e arbitrártia da Ditadura, mencionando a censura, a restrição aos direitos políticos e a violência como características marcantes desse período. Segundo um dos alunos:

> Sim, a Ditadura Militar foi um regime autoritario que estabeleceu a censura a imprensa e a restrição aos direitos políticos, entre outros. (Discente 8)

Na resposta do dscente 14, destaca-se a representação construida pela família do aluno sobre o

período da Ditadura Civil-Militar. A argumentação do estudante não nos deixa claro, se é um comentário a “favor” ou “contra”.

> Sim, muito falado pelos meus avós. (Discente 14)

Assim, podemos concordar com o historiador italiano Paolo Rossi (ROSSI, 2010) a memória tem relação não só com o passado, mas também com a identidade e com o futuro. Portanto, mais importante do que discutir crimes, atrocidades dos regimes ditatoriais como o do Brasil, é necessário compreender os processos, os fatos que levaram sua existência, isto é, quais os elementos dentro da sociedade que permitiram a ascensão desses governos não democráticos e como eles refletem e moldam o caráter nacional no presente.

Por fim e não menos importante, em algumas respostas, a referência temporal apareceu. As respostas dos discentes 5 e 12 são um exemplo notório dessa construção espacial do tempo.

> Sim, foi um regime autoritário que aconteceu em 1964, controlado por censura do comando militar. (Discente 5)
>
> Sim, foi o regime implantado no Brasil em 1964 e que durou até 1985 sob o comando de sucessivos governos militares. (Discente 12)

As respostas situam o período da Ditadura no contexto histórico, mencionando o ano de 1964 como o início e o ano de 1985 como o fim, mostrando a longevidade do período citado. Tal fato demonstra que alguns discentes conhecem a estruturação cronologica da História do Brasil, tal conhecimento deve ter sido desenvolvido ao longo da vida escolar dos alunos. A percepção a partir do conhecimento da duração do momento, nos possibilita a riqueza de informações que ali poderemos encontrar sobre os mais diversos aspectos.

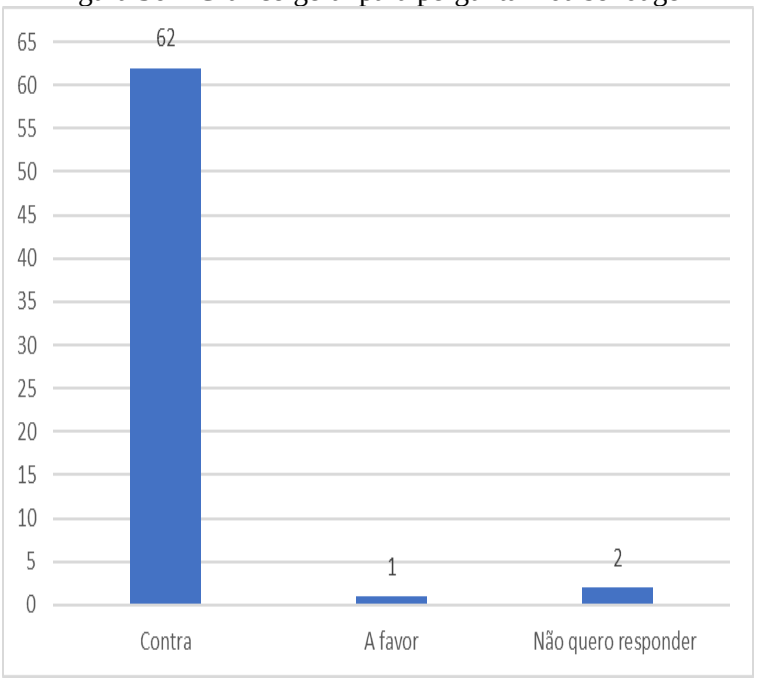
Em suma, as respostas dos discentes revelam uma compreensão geral sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, abordando como principal representação do período seus aspectos autoritários e repressivos. Os alunos demonstraram uma percepção interessante dos diversos mecanismos de controle social e político empregados durante esse período sombrio da história brasileira, incluindo censura, perseguição política e violações dos direitos humanos.

Essa compreensão crítica demonstrada pelos discentes reflete não apenas um domínio do conteúdo histórico, mas também o fazer pedagógico dos professores. Estes sendo capazes a partir do uso das mais diversas fontes de transmitir um conhecimento aos seus alunos. Tal conhecimento adquirido também possibilita uma sensibilidade para as questões contemporâneas de justiça social e democracia, ressaltando a importância do estudo e da reflexão sobre os períodos autoritários para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A partir das observações feitas sobre a primeira indagação, desenvolvemos uma argumentação para o segundo questionamento a partir da análise dos gráficos construídos com base nas respostas coletadas.

A tabela geral representa uma observação quantitativa de quantos discentes se posicionaram em oposição à exitência e/ou retorno da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Por esse gráfico, concluímos que mesmo com o discurso construído pela ultradireita conservadora no Brasil de volta dos militares ao poder, ainda temos no imaginário e na representação dos alunos que o período não foi bom para o Brasil.

Figura 56 – Gráfico geral para pergunta 2 da sondagem



Fonte: Elaborado pelo autor

Aqueles que se posicionam contra a Ditadura frequentemente destacam as violações dos direitos humanos, a censura à liberdade de expressão e o cerceamento das instituições democráticas como pilares fundamentais de sua argumentação. Por outro lado, há aqueles que enxergam aspectos positivos no período da Ditadura, defendendo medidas como o “Milagre Econômico”, que promoveu um crescimento econômico expressivo durante certo período, e a suposta estabilidade política que teria sido estabelecida. Entretanto, mesmo esses argumentos são frequentemente questionados à luz dos custos humanos e sociais envolvidos, bem como pela fragilidade das bases democráticas em que esse regime se fundamentou.

Em uma análise crítica, é crucial considerar não apenas os aspectos econômicos ou políticos, mas também o impacto profundo que a Ditadura teve na sociedade brasileira como um todo. Entender

o que os discentes acham do período da Ditadura Civil-Militar, é algo necessário para refletir sobre como as feridas desse momento ainda reverberam nas estruturas sociais, políticas e culturais do país até os dias de hoje.

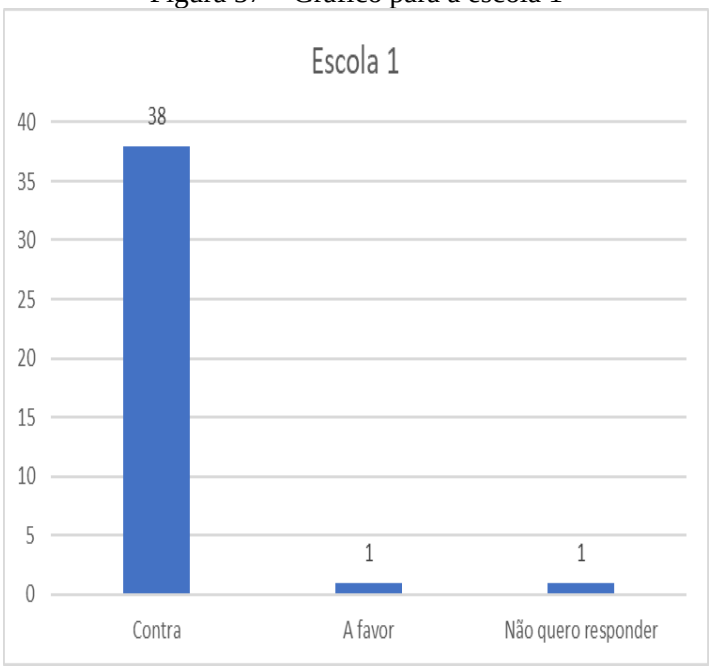
Portanto, ao ser confrontado com a questão sobre a posição em relação à Ditadura Civil-Militar, é essencial realizar uma análise ponderada e crítica, levando em consideração não apenas argumentos pessoais, mas também o contexto histórico e social que envolveu esse período conturbado da história brasileira.

E assim após a análise dos dados e informações, foi possível compilar e sintetizar os resultados em uma tabela abrangente. Essa tabela não apenas revela as opiniões individuais dos alunos sobre a Ditadura Civil-Militar, mas também oferece insights valiosos sobre os motivos e justificativas que embasam essas posições. Ao examinar os dados dispostos na tabela, somos capazes de identificar padrões, tendências e nuances nas perspectivas dos estudantes, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas nesse tema controverso. Essa ferramenta analítica não apenas nos permite visualizar de forma clara a distribuição das opiniões dos alunos, mas também serve como base para reflexões mais amplas sobre o legado e as repercussões da ditadura em nossa sociedade contemporânea.

Agora, adentramos na análise detalhada, dividindo os resultados obtidos entre as Escolas 1 e 2. Essa segmentação nos permite examinar de maneira mais aprofundada as particularidades presentes em cada ambiente educacional. Ao traçar essa distinção, não apenas destacamos as diferenças entre as percepções dos alunos de cada escola, mas também abrimos espaço para investigar os fatores contextuais que podem influenciar nessas visões.

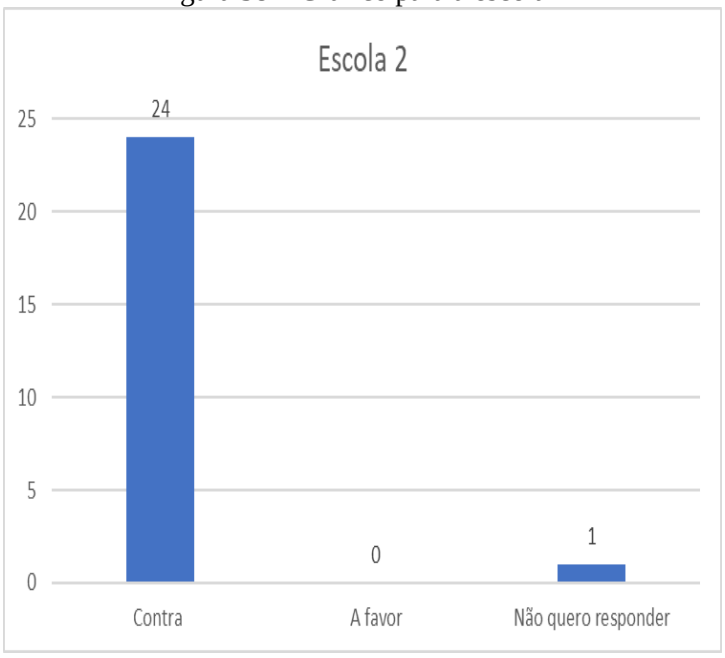
Por meio de uma abordagem estratificada, buscamos não apenas compreender as opiniões dos estudantes, mas também identificar padrões e tendências que possam emergir em cada contexto escolar. Dessa forma, ao analisar a divisão entre as Escolas 1 e 2, avançamos em direção a uma compreensão mais holística e detalhada do panorama opinativo dos alunos, fornecendo uma base sólida para a formulação de estratégias e políticas educacionais mais eficazes e contextualizadas.

Figura 57 – Gráfico para a escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 58 – Gráfico para a escola 2



Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas que foram descobertas ofereceram uma riqueza de informações e perspectivas, abrindo caminho para uma análise mais aprofundada e uma compreensão mais completa do assunto em questão. Essas respostas, provenientes de diversas fontes e contextos, proporcionaram uma visão abrangente e multifacetada do tema em discussão, destacando nuances e insights valiosos. Ao explorar

e sintetizar essas respostas, foi possível identificar padrões, lacunas e áreas de interesse para investigação adicional, enriquecendo, desse modo, a nossa compreensão do tópico.

Observando as respostas, torna-se evidente uma notável variedade de opiniões e pontos de vista entre os alunos. Isso pode ser percebido, nas respostas dos discentes 1, 2, 9 e 11.

> Acho que foi um período muito ruim para o Brasil e que sou contra sua volta. (Discente 1)
>
> É um dos piores períodos da História do Brasil. A falta de liberdade afetou milhares de pessoas, varias gerações. A arte, a livre expressão foi empedida, tudo era visto como negativo. Sou 100% contra. (Discente 2)
>
> Concordo, foi para evitar a Ditadura Comunista, evitar os avanço de organizações populares da URSS. (Discente 9)
>
> Sou neutro, nem contra e nem a favor, porém na Ditadura o país viveu uma forte expnasão economica, e nesse sentido concordo. (Discente 11)

Essa diversidade de perspectivas enriquece o debate e amplia nossa compreensão sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, uma vez que cada estudante traz consigo uma bagagem única de experiências, valores e conhecimentos prévios que moldam suas interpretações.

Cabe mencionar que muitos discentes expressam claramente sua oposição em relação ao momento histórico citado, se colocando literalmente contra a Ditadura Civil-Militar, destacando para isso aspectos como falta de liberdade, a opressão, a injustiça, a violência, a tortura e desrespeito aos direitos humanos. Parece que existe a consciência entre os estudantes, dos danos causados pelo regime autoritário e repressor ao Brasil. Essas opiniões estão bem claras, nas respostas dos discentes 2, 3, 4, 6 e 15. Importante destacar que a representação do período está bem construida entre os alunos, a exemplo:

> É um dos piores períodos da História do Brasil. A falta de liberdade afetou milhares de pessoas, varias gerações. A arte, a livre expressão foi impedida, tudo era visto como negativo. Sou 100% contra. (Discente 2)
>
> Um período de alta tensão no país, pois as pessoas não podiam se quer se opor ao regime, caso isso acontecesse, a pessoa seria perseguida e provavelmente assassinada. (Discente 3)
>
> Acho que foi um período extermamente prejudicial à sociedade, onde o controle e a censura foram muito ruins para a classe mais pobre da sociedade. (Discente 4)
>
> Totalmente contra, a Ditadura Civil-Militar, porque foi um período com um governo autoritário, que desrespeitava os direitos humanos. Além de impor leis absurdas, com consequências desumanas. (Discente 6)
>
> Sou contra, devido ao uso da violência. (Discente 15)

Dentre as diversas respostas analisadas, destaca-se uma singular postura de concordância com a Ditadura Civil-Militar, expressa por um dos alunos.

> Concordo, foi para evitar a Ditadura Comunista, evitar os avanços de organizações populares da URSS. (Discente 9)

Essa postura por parte do aluno pode revelar a apropriação do discurso da ultradireita que justifica no passado e no presente que o golpe foi algo necessário para a manutenção da ordem e da paz no nosso país. A formação dessa opinião pode e deve ter sido construída nos mais diversos espaços de socialização do jovem, seja por meio dos diálogos em família, no contato com os amigos e/ou colegas de escola, ou até mesmo pelo acesso às redes sociais, onde o espaço de circulação de notícias falsas é extermamente perigoso.

Outro ponto relevante é a presença de alguns discentes com posicionamento neutro ou indeciso em relação ao momento histórico, a exemplo os discentes 4, 13 e 14 que falaram do período, mas não argumentaram se seriam "contra" ou a "favor" da Ditadura. Muitos destes, apenas mencionam que foi uma época difícil ou que seria difícil viver sob aquele regime nos dias de hoje.

> Acho que foi um período extermamente prejudicial à sociedade, onde o controle e a censura foi muito ruim para a classe mais pobre da sociedade. (Discente 4)
>
> Muito diferente da forma de governar de hoje, seria muito dificil para as pessoas se fosse nos dias de hoje. (Discente 13)
>
> Foi um período muito dificil. (Discente 14)

Essas representações da Ditadura Civil-Militar abrangem uma variedade de perspectivas e aspectos do regime, promovendo uma compreensão mais abrangente e crítica desse período da nossa história. Suas reflexões vão além da simples narrativa dos fatos, explorando as motivações por trás das ações do regime, os impactos sobre diferentes grupos sociais e as consequências a longo prazo para a democracia e os direitos humanos no Brasil.

É notável que uma maioria expressa forte oposição ao regime autoritário, refletindo uma consciência histórica aguçada sobre os abusos de poder, a repressão política e a violação dos direitos fundamentais durante aquele período sombrio. Essa postura crítica evidencia um engajamento ativo dos alunos com a história do país e um compromisso com os valores democráticos. No entanto, é importante reconhecer que essa consciência histórica enfrenta desafios, incluindo uma construção ideológica por parte de setores da ultradireita para minimizar ou distorcer os acontecimentos da Ditadura, buscando legitimar ou glorificar o regime autoritário.

Apesar desses esforços de revisão histórica, a presença de uma maioria discente que se opõe

veementemente à Ditadura indica uma resistência sólida contra tentativas de manipulação da memória coletiva. Os alunos demonstram uma capacidade crítica de questionar narrativas dominantes e de buscar uma compreensão mais profunda e autêntica do passado do país.

Esse compromisso com a verdade histórica é essencial para fortalecer os alicerces da democracia e para evitar a repetição dos erros do passado. Portanto, a representação diversificada e crítica da Ditadura Civil-Militar por parte desses alunos é um testemunho do vigor da educação histórica e do papel transformador da reflexão crítica na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A diversidade de opiniões reflete a complexidade do tema e incentiva uma reflexão mais profunda sobre as diferentes dimensões do autoritarismo e suas ramificações na sociedade brasileira. Ao considerarmos essas diversas perspectivas, somos desafiados a ampliar nossos horizontes e a questionar nossas próprias concepções, promovendo um diálogo construtivo e enriquecedor no ambiente educacional.

4.2. DITADURA: A VERSÃO ESCRITA DOS ALUNOS(AS)

É essencial promover reflexões sobre a Ditadura Civil-Militar como uma maneira de estimular debates sobre censura, repressão, democracia e cidadania, além de combater os discursos negacionistas e revisionistas em nosso país. O ensino sobre esse período histórico pode fornecer aos alunos importantes insights, permitindo que desenvolvam pensamento crítico sobre essa fase autoritária de nossa história e possam posicionar-se diante dos acontecimentos históricos.

A disciplina de História deve traduzir os debates teóricos sobre a Ditadura Civil-Militar em experiências práticas na sala de aula. Ao trazer essas discussões para o ambiente escolar, os alunos são instigados a refletir sobre os eventos históricos estudados, o que contribui para a compreensão do presente e para a conexão entre diferentes temporalidades. Como afirma Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

> A História tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente, como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências". (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30-31).

Nosso instrumento principal de coleta para estruturação do texto, foi a aplicação de um questionário no último dia de aula dos discentes sobre o assunto. Nosso objetivo é a partir das respostas coletadas e estruturadas poder elaborar uma compreensão do que os estudantes conhecem sobre a Ditadura Civil-Militar, sendo essa a maneira de buscar entender o que é pensado sobre essa temática. É importante ressaltar que a construção da representação do momento histórico estudado se deve, entre outros fatores, pela ação direta dos educadores ao longo das aulas registradas.

O questionário elaborado possui dez perguntas, a primeira é para se marcar "X", as outras são, sete de múltipla escolha e as duas últimas sendo subjetivas, onde na pergunta final, os alunos irão analisar duas imagens (que retratam a repressão e violência da Ditadura Civil-Militar) e dizer o que entendem por essas ilustrações.

Além de toda a importância histórica do período em si, se trata de oportunizar reflexões sobre um tema que apresenta grandes implicações na atualidade, principalmente após a eleição de Jair Bolsonaro. Destaca-se, a Escola 1 e a Escola 2 com locais escolhidos para a aplicação dos questionários de coleta. Ressaltando novamente que os questionários foram aplicados ao final do último encontro com cada turma.

A aplicação dos questionários se desenvolveram em duas escolas públicas da rede estadual do Ceará, no municipio de Fortaleza, com duas turmas de 3º Ano do Ensino Médio, sendo que na Escola 1 ocorreu no turno da manhã e na Escola 2 no turno da noite. Na Escola 1, percebi que alguns alunos demonstraram compreensão quanto a esse tema, que eles haviam absorvido muito da temática durante as aulas do Professor 1, de forma que três deles vieram até mim para conversar sobre o período analisado, demonstrando seus ideais e também preocupações. Isso pode ser representado na fala de dois deles.

> Esse é um período muito conturbado da História do Brasil e percebo que existem alguns setores da sociedade que querem defendê-lo. (Aluno X)
>
> Noto que a partir da eleição do presidente Bolsonaro, houve uma revisão sobre os fatos ocorridos na Ditdura procurando negá-los. (Aluno Z)

No que se trata da aplicação do questionário na Escola 1, um total de 25 foram realizados, já na Escola 2, foram aplicados 30 atividades, totalizando 55 realizados. Destacando aqui, que 10 alunos faltaram aula na Escola 2 no dia da aplicação do formulário de perguntas.

De todas as perguntas realizadas, as respostas da décima questão eram as mais esperadas e as que se tornaram bastente interessantes, já que por ser de natureza discursiva, conseguimos perceber nas palavras dos alunos qual a sua real impressão sobre o período.

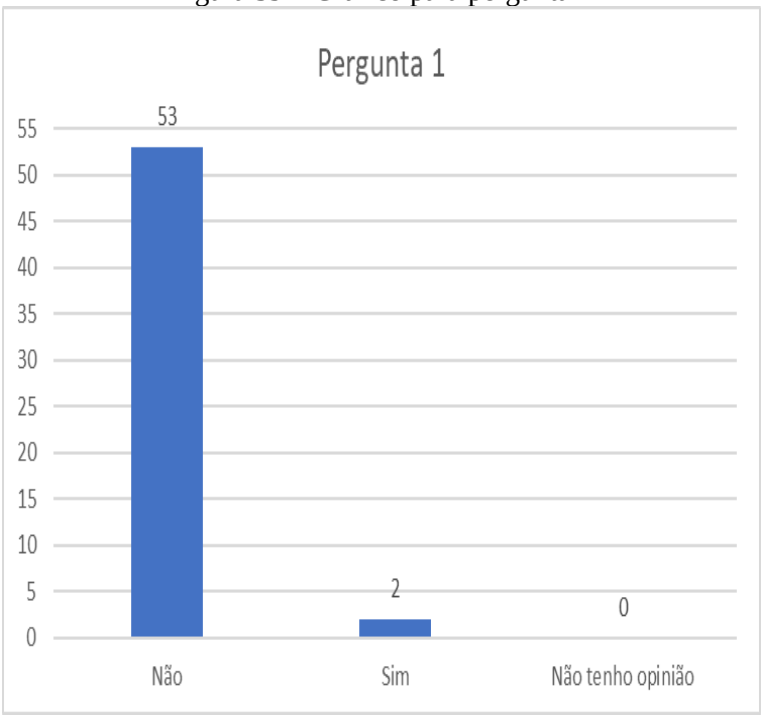
Foram dezenas de respostas, porém, muitas delas foram isoladas, em combate ao período, algumas ficaram em branco, outras insuficientes, enquanto existiram opiniões bastante interessantes

de apoio aquele momento de repressão. Uma possível confirmação que os mesmos alunos poderiam demonstrar apoio a medidas similares nos dias de hoje.

A aplicação das perguntas se desenvolveu no último dia de aula, portanto no momento em que os professores desenvolviam o encerramento do assunto em sala. Os resultados obtidos nos servem de base para traçar um debate e propor discussões que possam nortear as investigações sobre as representações dos discentes acerca da Ditadura Civil-Militar.

Começamos com uma pergunta que busca explorar a perspectiva do discente sobre a possibilidade de intervenção militar no Brasil. Indaga-se se o aluno acredita que os militares devem assumir o controle do país quando considerarem apropriado. Esse questionamento levanta questões fundamentais sobre o papel das Forças Armadas na governança nacional e sobre a preferência por regimes democráticos ou autoritários. A resposta a essa pergunta oferece insights valiosos sobre as opiniões políticas e sociais dos estudantes em relação à dinâmica do poder no país.

Figura 59 – Gráfico para pergunta 1



Fonte: Elaborado pelo autor

No estudo desta questão, observamos que 53 discentes reiteraram a ideia de que os militares não devem assumir o poder arbitrariamente. Um desmonstração de confirmação do que já havia sido perguntado no teste de sondagem. Isso demonstra que as representações dos alunos sobre o período podem ter sido construídas no âmbito familiar e principalmente ao longo da vida escolar em suas aulas de História, já que havia uma opinião formada e parece consolidado sobre o tema. Foi notável ainda a presença de 02 alunos que marcaram “sim”, para o retorno dos militares ao poder novamente. Essa

afirmação dos discentes deve ter sido construído dentro da família, nos seus contatos sociais e principalmente com o uso da redes sociais com seus discursos negacionista e revisionista, representando totalmente uma fala de apropriação e não de compreensão real do momento histórico.

Assim podemos concordar com (SENA JÚNIOR, 2017, p.62-63) ao citar:

> Se o revisionismo histórico tem incursionado em diversos temas da historiografia brasileira, é, sobretudo, quanto ao golpe de 1964, e a ditadura que lhe seguiu, que a revisão política e ideologicamente motivada, em função da necessidade de se ajustar às memórias coletivas e, às vezes, as memórias individuais, fincou raízes e vicejou nas últimas décadas.

Na conclusão dos dados coletados através da pergunta, percebemos a exitência de alunos conscientes do que a Ditadura Civil-Militar representou para o Brasil, assim como também, a de discentes, ainda que em minoria, que fazem apologia a esse tipo medidas militares.

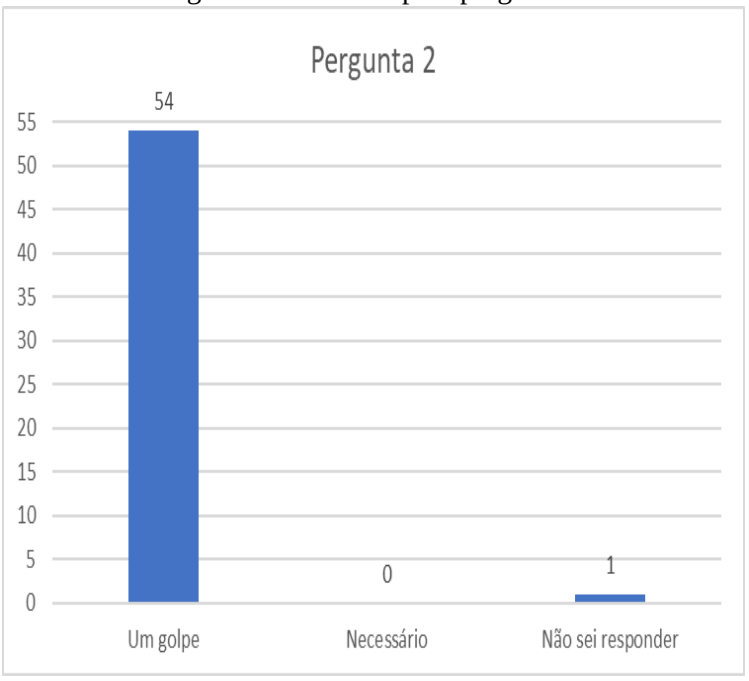
Em outras palavras, poderia se concluir que os discentes que assinalaram “sim” , podem se ver representados por essa forma de governo, dando a entender que apoiam o discurso do ex-presidente Jair Bolsonaro e dos setores da ultradireita no Brasil ao pregar a volta dos militarres ao poder. Alguns alunos , após a aplicação do questionário , comentavam comigo que votariam no mesmo. Veja o relato de um desses alunos:

> Eu votaria no presidente Jair Bolsonaro por desacretidar no PT (Partido dos Trabalhadores) e por não ter na oposição nenhum nome que representasse uma mudança para o Brasil. (Aluno D)

Diante da análise desses resultados, é possível concluir que a questão do retorno dos militares ao poder no Brasil suscita opiniões diversas entre os estudantes. Enquanto a maioria expressa preocupação com a ideia de uma intervenção militar arbitrária, é notável que uma minoria, representada por 02 alunos, manifestou apoio a essa possibilidade. Essa divisão de opiniões, mesmo que desproporcional, reflete a complexidade do debate sobre o papel das Forças Armadas na estrutura institucional do país e a necessidade de uma reflexão contínua sobre os valores democráticos e os riscos do autoritarismo.

Na segunda questão, buscamos compreender a visão do discente em relação à Ditadura Civil-Militar no Brasil. Solicita-se que o aluno escolha entre as opções de classificar o período como "um golpe", "necessário", ou expressar a incerteza através da resposta "não sei responder". Essa pergunta visa obter uma compreensão mais profunda da visão dos estudantes sobre a natureza e o contexto histórico desse período controverso da história brasileira.

Figura 60 – Gráfico para pergunta 2



Fonte: Elaborado pelo autor

Foi possível perceber que a maioria dos alunos da rede pública tem algum conhecimento anterior e posterior as aulas do que realmente foi a Ditadura Civil-Militar, as suas ações de censura, de repressão aos seus opositores. Inclusive, baseado na totalidade de respostas, somando as duas escolas, 54 alunos da rede pública consideram a Ditadura um golpe. Isso podendo referendar a ideia que os alunos entendem a representação da chegada dos militares ao poder como algo contra a lei e a ordem institucional do país.

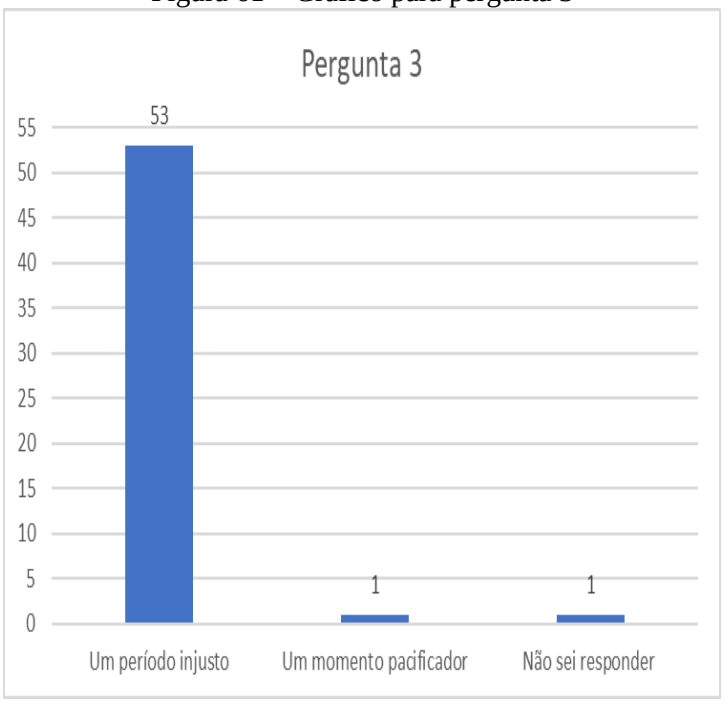
Em vista da quantidade de discentes que marcaram que a Ditadura foi um golpe, acreditamos que eles adquiriram no decorrer das aulas algum conhecimento a mais dos acontecimentos característicos daquela época (perseguição, a ausência de democracia e repressão por parte dos militares) e somaram a isso seu conhecimento de senso comum, assim podendo opinar por marcar essa alternativa. Já sobre o aluno que marcou o item “não sei responder”, podemos nos indagar uma serie de questionamnetos: assinalou tal item por não saber responder; por não querer responder ou realmente por não se interessar em nada pelo assunto.

A análise dos dados revela um entendimento entre os alunos da rede pública sobre a natureza e as características da Ditadura Civil-Militar no Brasil. A constatação de que a maioria dos estudantes considera o regime um golpe sugere que eles têm uma compreensão básica da representação das violações aos direitos humanos, à liberdade de expressão e à democracia que caracterizaram esse período histórico. Este posicionamento reflete não apenas o conhecimento adquirido em sala de aula, mas também a percepção dos alunos sobre a ilegitimidade e a violência inerentes à repressão militar.

Assim, é possível inferir que a educação histórica desempenha um papel crucial na formação de uma consciência crítica e na promoção dos valores democráticos entre os jovens brasileiros.

Na terceira questão, colocamos como indagação a possibilidade aos discentes de resumir através das alternativas a sua perspectiva sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, oferecendo três opções de resposta: marcar o item que vê o período como "um período injusto", "um momento pacificador" ou expressar a incerteza/dúvida por meio do item "não sei responder". Essa abordagem visa capturar uma variedade de interpretações e sentimentos em relação a esse período histórico marcante, proporcionando uma compreensão mais abrangente das diferentes visões e experiências individuais em relação ao governo militar no país.

Figura 61 – Gráfico para pergunta 3



Fonte: Elaborado pelo autor

É bastante instigante observar que um total de 53 alunos resumiram a Ditadura Civil-Militar como uma manifestação caracterizada pela injustiça, e consequentemente pela violência e autoritarismo. Essa convergência de opiniões destaca um nível notável de coerência e consistência dentro desta pesquisa quantitativa, uma vez que representa aproximadamente 96% dos discentes que reiteraram a ideia de que os militares não devem assumir o poder arbitrariamente, como havia sido perguntado na primeira questão. Observamos que com certeza deve haver representações criadas no imaginário dos alunos sobre os mais diversos aspectos do período, tais como a política, a economia e principalmente o campo socio-cultural que os fazem ser contra a existência desse governo novamente.

Por outro lado, encontramos alunos que divergem da maioria, ao considerarem a Ditadura

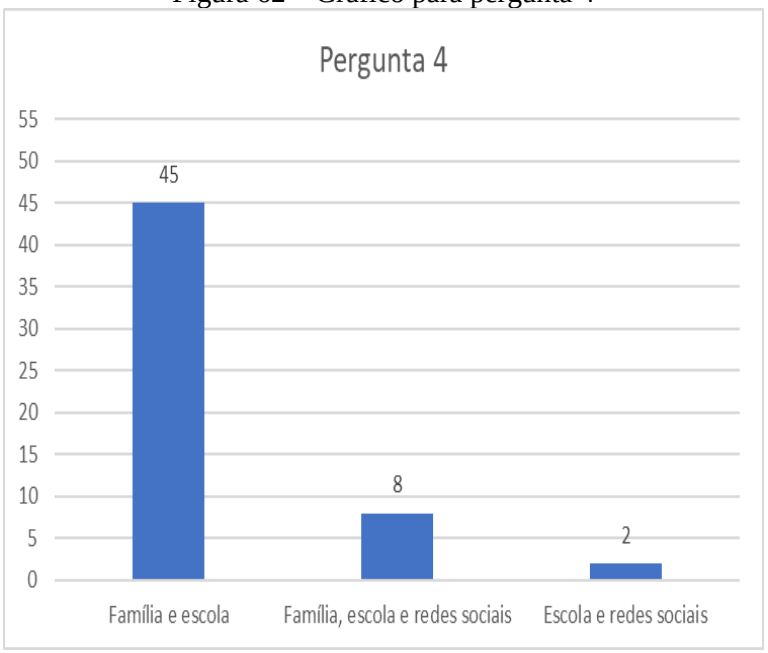
Civil-Militar como um período tranquilo ou optarem por não responder. Ao aluno que assinalou que a Ditadura foi “um momento pacificador”, levanta-se questionamentos sobre as razões por trás dessa escolha, sugerindo uma reflexão sobre as possíveis influências, percepções individuais ou lacunas de conhecimento que o levaram a tal posicionamento em relação à história do país. Já o outro aluno que se declarou não saber responder, se abstendo de opinar, como mostrado na 2ª e 3ª questão, pode sugerir uma lacuna no interesse em aprofundar o conhecimento sobre o tema, mesmo diante de sua evidente relevância na atualidade. O fato pode também indicar uma falta de clareza quanto ao papel e à responsabilidade dos alunos como participantes ativos do processo educacional. É possível que, em meio a uma sobrecarga de informações e demandas acadêmicas, alguns estudantes sintam-se desorientados ou desconectados em relação à importância do tema abordado.

Além disso, essa falta de interesse pode ser reflexo de uma desvalorização da educação histórica, seja pela ausência de uma abordagem pedagógica envolvente e relevante, seja pela percepção equivocada de que eventos passados não têm impacto significativo no presente. Também é importante considerar que questões socioeconômicas e culturais podem influenciar o engajamento dos alunos a determinados conteúdos, especialmente quando se trata de temas sensíveis e complexos, como a Ditadura Civil-Militar.

No entanto, é crucial destacar que essa aparente falta de interesse não deve ser interpretada como uma falta de capacidade ou de potencial por parte do aluno. Pelo contrário, é uma oportunidade para refletir sobre como tornar o ensino mais envolvente, acessível e relevante para os estudantes, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento e na compreensão crítica da realidade que os cerca. Portanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino busquem estratégias inovadoras e inclusivas para despertar o interesse dos alunos por temas históricos e promover uma participação mais significativa e engajada no processo de aprendizagem.

No desenvolver do questionário, colocamos como quarta pergunta, a indagação sobre as fontes de acesso à temática da Ditadura no Brasil. O discente poderia selecionar uma ou mais alternativas entre as seguintes opções: "Família e escola", "Família, escola e redes sociais" e "Escola e redes sociais". O objetivo dessa pergunta visa compreender as diferentes maneiras pelas quais os discentes obtêm informações e conhecimentos sobre esse período histórico, destacando a influência da educação formal, da transmissão intergeracional de experiências familiares e do compartilhamento de conteúdo nas redes sociais na formação das opiniões e perspectivas individuais sobre o assunto.

Figura 62 – Gráfico para pergunta 4



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa questão é de extrema relevância, visto que nos mostra como os alunos adquiriram conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar. Destaca-se que a maioria esmagadora, totalizando 45 respostas, identificam a família e a escola como os principais meios de acesso e conhecimento desse período histórico. Em segundo lugar, com 8 menções, há o reconhecimento de que além da família e da escola, as redes sociais desempenham um papel significativo na formação dessa consciência histórica. Por fim, apenas 2 alunos mencionaram exclusivamente as escolas e as redes sociais como fontes de informação sobre o assunto. Esses dados evidenciam a importância do ambiente familiar e educacional na transmissão de conhecimentos históricos, ao mesmo tempo em que reconhecem o impacto crescente das redes sociais na disseminação de informações sobre temas diversos, em especial históricos e sociais.

A análise das respostas revela a importância da escola, da família e das redes sociais como principais fontes de conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar. A predominância desses três meios reflete suas funções complementares na formação da consciência histórica dos alunos. A escola desempenha um papel fundamental ao oferecer um currículo estruturado que aborda os eventos históricos de forma sistemática e contextualizada. O professor aqui cumpre um papel fundamental, ao desenvolver suas aulas com fontes, recursos e linguagens variadas, está conseguindo como mediador do processo, promover discussões e reflexões que contribuem para a compreensão crítica dos fatos.

É relevante enaltecer que a família desempenha um papel essencial na transmissão de valores, memórias e experiências pessoais, contextualizando o período da Ditadura dentro de um contexto familiar e social. As narrativas familiares podem fornecer perspectivas únicas e pessoais sobre os

acontecimentos históricos, enriquecendo o entendimento dos alunos.

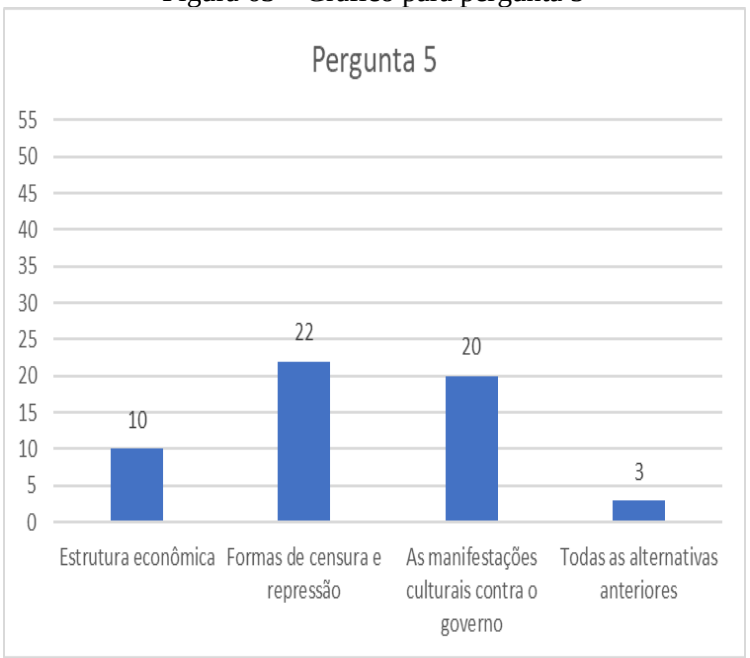
As redes sociais, por sua vez , representam uma fonte de informação cada vez mais relevante na era digital. Permitem o acesso rápido a uma ampla gama de conteúdos históricos, possibilitando a interação com diferentes pontos de vista e experiências compartilhadas por indivíduos de todo o mundo. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de discernimento e crítica ao utilizar essas plataformas, devido à abundância de informações nem sempre verificadas ou precisas. Assim, podemos concordar com Castells (1999, p. 497) ao afirmar:

> as redes sociais digitais se configuram como a nova forma de organização social, quando diz que as "redes constituem a nova morfologia social de nossa sociedade, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura".

Portanto, a combinação desses três meios – escola, família e redes sociais – oferece aos alunos uma educação histórica abrangente e multifacetada, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais completa e crítica da Ditadura Civil-Militar e de sua relevância para a sociedade contemporânea.

A pergunta que se segue busca identificar os principais acontecimentos que evocam na memória do discente a lembrança do período Militar no Brasil. Esse questionamento busca explorar as lembranças mais marcantes e significativas associadas a esse período histórico, fornecendo insights sobre os eventos que deixaram uma impressão duradoura na percepção e na compreensão da repesentação da Ditadura para os estudantes.

Figura 63 – Gráfico para pergunta 5



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar as respostas da quinta questão, percebemos que quase 50% dos discentes, cerca de 22 estudantes, destacaram as formas de censura e repressão como aspectos mais lembrados ao se falar no período. Isso sugere uma reflexão de que a Ditadura Civil-Militar foi marcada pela uso da força nos mais diversos sentidos, e que a violência aos estudantes, artistas e intelectuais, assim como a censura a música, aos jornais e revistas é objeto sempre projetado como representação do período pelos discentes.

Em seguida, aproximadamente 20 alunos mencionaram as manifestações culturais, provavelmente a música, o teatro, o cinema como uma representação significativa da luta e resistência contra o governo. Essa resposta pode ser compeendida também, já que durante as aulas, houve por parte dos docentes a citação e amostragem de manifestações da época que serviram de lutar contra a Ditadura. Uma comprovação que os educadores contribuem e muito para a formação da consciência histórica dos alunos.

Outros 10 alunos apontaram a estrutura econômica como um fator de destaque. Estes provavelmente refletem e apropriam a imagem do chamado "Milagre Econômico" e suas consequências, sejam estas positivas e/ou negativas como representação do período.

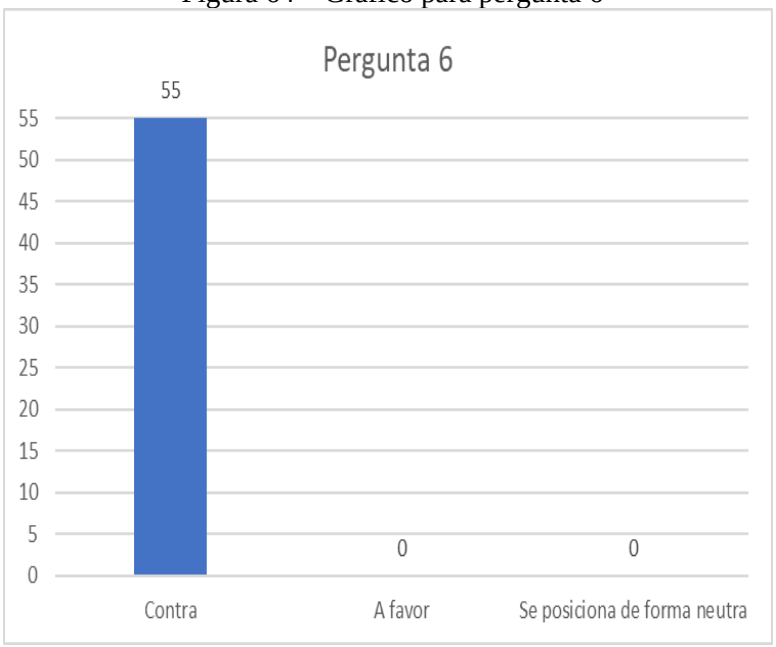
Curiosamente, três alunos assinalaram todas as alternativas anteriores, evidenciando uma compreensão mais abrangente e multifacetada da complexidade da Ditadura Civil-Militar no Brasil. A marcação desse item pelos alunos, revela que existe uma riqueza e a complexidade de fatos e acontecimentos que podem representar esse período tão conturbado da história brasileira.

Ao considerar as diversas perspectivas e reflexões dos alunos sobre a Ditadura Civil-Militar, é possível inferir que existe um interesse genuíno em compreender os eventos e as consequências desse período na história do Brasil. A predominância das formas de censura e repressão como foco de atenção, seguida pelas manifestações culturais e posteriormente pela estrutura econômica, reflete uma conscientização crescente sobre os aspectos multifacetados desse período sombrio. Além disso, a análise das respostas também aponta para uma variedade de interpretações e experiências individuais, evidenciando a complexidade do legado deixado pela Ditadura.

Por conseguinte, é fundamental continuar promovendo um ensino histórico crítico e contextualizado, que capacite os alunos a compreenderem não apenas os fatos históricos, mas também as suas implicações sociais, políticas e culturais. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e democrática, baseada no respeito aos direitos humanos e na valorização da diversidade de opiniões e experiências.

Na pergunta seis, investigamos a compreensão dos estudantes em relação à maneira como seu professor transmite o tema da Ditadura Civil-Militar. Essa indagação busca compreender a experiência educacional do discente e sua percepção sobre o posicionamento do docente de História ao ensinar esse período histórico controverso.

Figura 64 – Gráfico para pergunta 6



Fonte: Elaborado pelo autor

De forma unânime, obtivemos 100% como resposta dos discentes para a escolha da opção que confirma que seu professor de História é totalmente contra a Ditadura Civil-Militar. Essa resposta unificada sugere que os alunos percebem claramente a postura do professor em relação a esse período histórico e reconhecem seu posicionamento como uma manifestação de repúdio à violência, à censura e à supressão de direitos que caracterizaram a Ditadura. Essa percepção dos alunos pode ser reflexo das abordagens educacionais adotadas pelo professor, que provavelmente enfatizam a importância da democracia, dos direitos humanos e da justiça social. Essa unanimidade também pode indicar que o professor consegue transmitir sua posição de forma persuasiva e convincente, influenciando positivamente a visão dos alunos sobre questões históricas e políticas importantes.

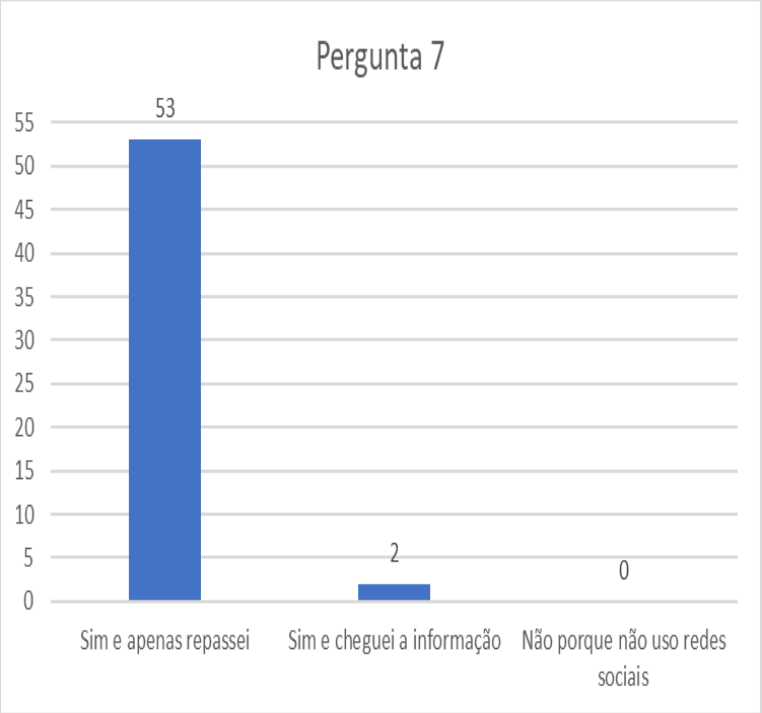
Sobre essa oposição do professor de História à Ditadura Civil-Militar, é possível conjecturar várias razões que justificariam tal posicionamento. Em primeiro lugar, o professor, como educador, é responsável por transmitir valores democráticos e promover o respeito aos direitos humanos, princípios que foram sistematicamente violados durante o regime ditatorial. Além disso, o professor, ao estudar e ensinar sobre esse período sombrio da história brasileira, tem o dever de denunciar as atrocidades cometidas pelo regime e de incentivar a reflexão crítica sobre os mecanismos de poder e controle utilizados pelo Estado. Outro ponto a considerar é que muitos docentes de História vivenciaram pessoalmente as consequências da Ditadura, seja diretamente, como vítimas de perseguição e censura, ou indiretamente, por meio de familiares e amigos que sofreram com o regime autoritário. Essas experiências pessoais podem motivar ainda mais a posição do professor de História

contra a Ditadura Civil-Militar, impulsionando-o a transmitir uma visão crítica e comprometida com a defesa da democracia e dos direitos humanos.

Assim, a postura do docente de História em relação à Ditadura Civil-Militar não apenas reflete seus valores éticos e políticos, mas também é moldada por suas experiências pessoais, sua compreensão da História e seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na sétima pergunta, exploramos se o estudante já compartilhou informações sobre o período da Ditadura Civil-Militar em suas redes sociais, e se, antes realizou a verificação da veracidade dessas informações para evitar a propagação de Fake News. Essa indagação busca compreender o papel das redes sociais na disseminação de conteúdo histórico entre os jovens e a consciência do discente sobre a importância de checar se a informação é verdadeira ou falsa antes de compartilhá-las, especialmente em um contexto em que a disseminação de notícias falsas é prevalente no Brasil atual.

Figura 65 – Gráfico para pergunta 7



Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito ao uso das redes sociais, a maioria esmagadora, composta por 53 alunos, afirmou já ter divulgado conteúdo relacionado ao tema em suas plataformas online.

Se considerarmos as redes sociais digitais como um meio de possibilidades, estabelecido a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos usuários. Todos os seus usuários estão inseridas no ciberespaço (LÉVY, 1999), cujo crescimento é agenciado pela conexão entre

computadores e celulares. Por assim dizer, “as redes consistem não apenas em pessoas e grupos sociais, mas também em artefatos, dispositivos e entidades” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 40), ou seja, consistem na inter-relação entre sistemas de objetos dos quais citamos, e, pessoas, pois “uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações” (RECUERO, 2009, p. 69), caracterizando-se como “[...] sites na internet que permitem a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos pelas pessoas e para as pessoas *...+” (TORRES, 2009, p. 113), onde os consumidores dos conteúdos aí veiculados (criação e compartilhamento coletivo de textos, imagens, sons e vídeos) são, ao mesmo tempo, produtores e consumidores dos mesmos através da informação. Ademais,

> uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. O estudo das redes sociais na internet, assim, foca o problema de como as estruturas sociais surgem, de que tipo são, como são compostas através da comunicação mediada pelo computador e como essas interações mediadas são capazes de gerar fluxos de informação e trocas sociais que impactam suas estruturas. (RECUERO, 2009, p. 24).

Essa prática reflete o interesse e o engajamento dos jovens em disseminar conhecimento histórico por meio de canais digitais acessíveis e populares. Além disso, percebe-se que não houve a atenção em procurar saber se a informação e/ou noticia era verdadeira ou falsa, só houve simplesmente o repasse para outras pessoas. Muitas vezes, os estudantes compartilham notícias apenas com base no título ou na chamada da matéria, sem ler a notícia completa ou verificar a fonte. Isso ocorre devido à falta de discernimento dos adolecentes e à velocidade da circulação de informações das redes sociais. Para combater esse problema, seria essencial promover educação midiática nas escolas, além de implementar políticas e ferramentas para combater a disseminação de notícias falsas. Essa prática reflete os desafios da era digital e requer esforços conjuntos de usuários, educadores e empresas de tecnologia para criar um ambiente online mais informado e responsável. Jamais a necessidade de saber lidar com essas ferramentas de comunicação e informação foi tão urgente quanto esta que aí se apresenta, fazendo com que formação continuada seja uma necessidade (SANTOS, 2012) em todas as áreas profissionais da educação, tanto quanto aquela necessidade de comer e beber.

No entanto, é interessante observar que apenas 02 pessoas destacaram ter realizado a checagem da veracidade das informações antes de compartilhá-las, visando é claro evitar a propagação de Fake News. Essa atitude demonstra uma consciência crítica e responsável em relação ao compartilhamento de informações, reconhecendo a importância de verificar a credibilidade e a precisão dos conteúdos antes de disseminá-los nas redes sociais. Não só os estudantes, como também a sociedade em geral precisa aprender a questionar as informações que encontram e recebem em suas

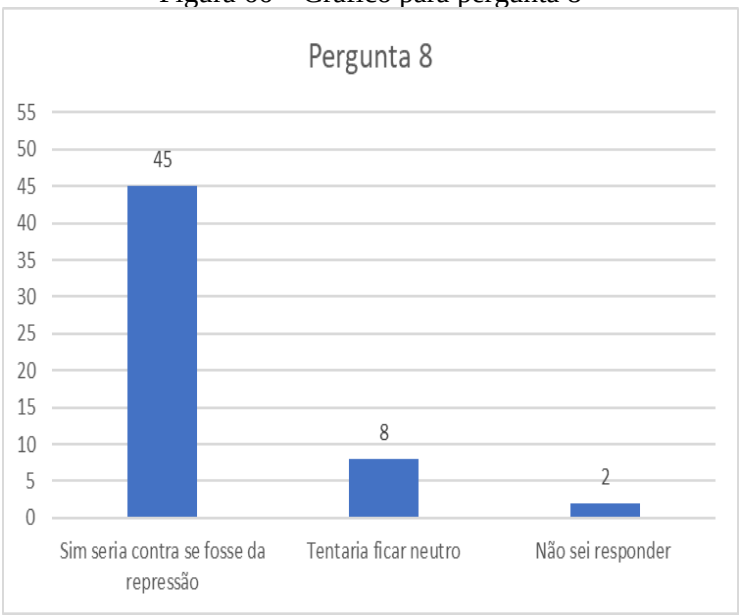
redes sociais, a verificar a credibilidade das fontes e a buscar múltiplas perspectivas antes de tirar conclusões. Notamos com essa realidade, portanto, que uma configuração nova implementada e/ou proporcionada pelas redes sociais digitais, é a permissão para qualquer indivíduo transmissor de informação, ser produtor e ser consumidor de informação (MANIERI, 2011), fato de uma realidade socioespacial que precisa ser questionada, refletida e pensada.

Esses resultados revelam a dualidade do uso das redes sociais como meio de divulgação de informações históricas: ao mesmo tempo em que oferecem uma plataforma ampla e acessível para o compartilhamento de conhecimento, também apresentam desafios relacionados à disseminação de desinformação e Fake News. Destarte, promover a educação digital e a alfabetização midiática se torna cada vez mais crucial para capacitar os jovens a discernir entre informações confiáveis e conteúdos enganosos, contribuindo para um ambiente online mais informado e responsável.

Dessa forma, ao promover a consciência sobre a importância da checagem de fontes e o combate à desinformação, podemos garantir que as redes sociais sejam utilizadas de maneira construtiva na disseminação do conhecimento histórico, contribuindo para uma sociedade mais bem-informada e engajada.

A forma como o discente se posicionaria caso fosse filho(a) de um agente da repressão ou de alguém que se opusesse ao regime durante a Ditadura Civil-Militar foi o questionamento da oitava questão. Perguntamos se ele defenderia ou seria contra os argumentos do seu pai ou mãe nesse contexto específico. Essa indagação busca explorar a dinâmica familiar e os dilemas éticos e morais que poderiam surgir para um indivíduo em uma situação tão delicada, onde os valores familiares e as convicções pessoais podem entrar em conflito.

Figura 66 – Gráfico para pergunta 8



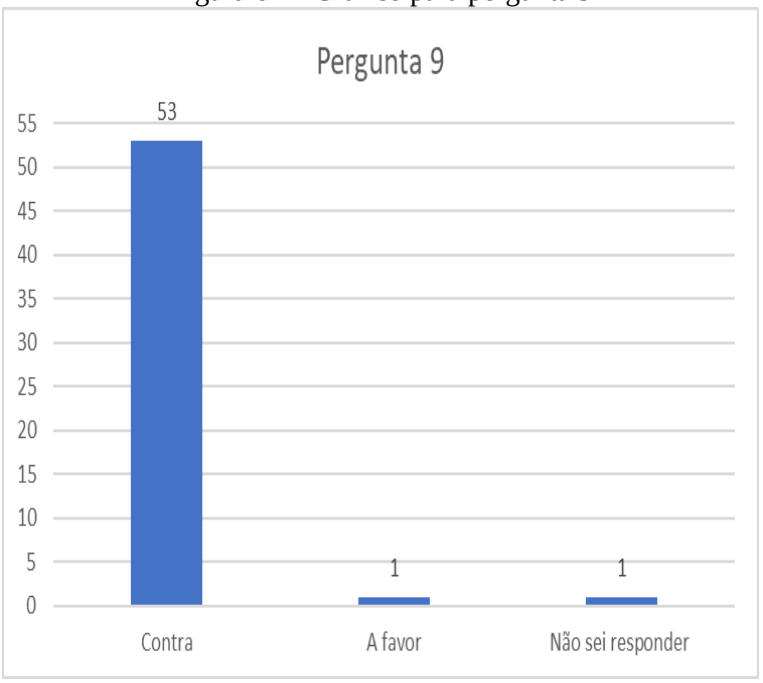
Fonte: Elaborado pelo autor

Ao ponderar sobre a possibilidade de ser filho(a) de um agente da repressão ou de alguém da oposição ao regime, os alunos expressaram uma variedade de perspectivas e posicionamentos. Dos 55 alunos que participaram, 45 deles que responderam à questão, afirmando que, se estivessem nessa situação, seriam totalmente contra os argumentos de seu pai/mãe se estes fossem agentes da repressão, indicando uma clara discordância com as práticas repressivas do regime, mesmo que isso envolvesse seus familiares. Por outro lado, 08 alunos afirmaram que tentariam manter uma posição neutra, enquanto 02 optaram por não responder, sem que o motivo seja claro. Essa diversidade de respostas reflete a complexidade moral e emocional envolvida na relação com familiares envolvidos em contextos políticos delicados, e destaca a importância do debate e da reflexão ética na formação dos valores individuais.

Essa diversidade de respostas evidencia a variedade de perspectivas e posicionamentos existentes dentro e fora da sala de aula, bem como a complexidade moral e emocional quando o tema envolve questões familiares. Além disso, observamos a importância do debate e da reflexão ética na formação dos valores individuais dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e históricas que moldam suas identidades e visões de mundo. Logo, é fundamental que o ambiente educacional propicie espaços de diálogo e reflexão, onde os alunos possam explorar essas questões de forma crítica e empática, fortalecendo seu senso de responsabilidade cívica e ética.

Avançando com nosso questionário, a nona pergunta busca a opinião do discente sobre pessoas que defendem o retorno da Ditadura Civil-Militar. Tentamos através do questionamento, descobrir quais seriam as percepções e os posicionamentos dos alunos diante dessa postura, considerando os aspectos éticos, políticos e sociais envolvidos. Essa questão visa entender a visão do estudante sobre uma perspectiva que envolve a revisitação de um regime político marcado por autoritarismo e violações dos direitos humanos, e suas implicâncias para a democracia e o estado de direito.

Figura 67 – Gráfico para pergunta 9



Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos na analise das respostas, a opinião dos alunos sobre o questionamento, bastante expressiva, dos 55 alunos que responderam, 53 discentes, cerca de 96% assinalaram serem contrários à volta desse regime ao Brasil.

Essa consistência na oposição à Ditadura reflete uma clara valorização da democracia e dos direitos humanos por parte dos estudantes, além de demonstrar uma rejeição unânime às práticas autoritárias e repressivas associadas a esse período histórico. Essa postura reflete não apenas uma rejeição às práticas autoritárias e repressivas associadas ao regime ditatorial, mas também uma compreensão profunda dos princípios fundamentais que sustentam uma sociedade justa e livre. A singularidade desse consenso entre os alunos destaca a importância do ensino de história e educação cívica desenvolvido pelos professores, que capacitam os jovens a compreenderem e valorizarem os pilares da democracia e a se engajarem ativamente na defesa desses valores em suas comunidades e nações.

Apenas 01 aluno se posicionou a favor, o mesmo que na 3ª pergunta, assinalou “um momento pacificador”, este portanto, sendo simpático e favorável aos atos realizados pelos militares durante sua permanência no poder. Seu posicionamento deve ser compreendido a partir de alguns comentários: Esse aluno pode não ter um entendimento completo dos eventos que ocorreram durante a Ditadura no Brasil, e podem ter sido influenciados por uma narrativa que minimizam ou justificam as violações de direitos humanos e as restrições à liberdade que ocorreram durante esse período; suas inclinações políticas pessoais e familiares são de extrema-direita; o descontentamento com o atual sistema

democrático brasileiro, seja por causa da corrupção política, da violência, ou da instabilidade econômica, que podem transformar a Ditadura como solução para esses problemas; e o mais importante, pode se referir à manipulação de informações, feitas pelas redes sociais que expõem narrativas distorcidas ou propagandas que glorificam a Ditadura.

Houve também 01 aluno, o mesmo que optou por não responder em questões anteriores, novamente escolheu não se manifestar. Na construção da argumentação para justificar a opção pela resposta “não sei reponder” presentes nas questões 02, 03, 08 e 09 , podemos concluir que isso apareceu por uma serie de possibilidades: O aluno pode ter receio de expressar suas opiniões sobre um tema tão sensível e delicado como a Ditadura, especialmente se tiverem conexões pessoais com agentes da repressão. O medo de represálias, julgamentos ou conflitos familiares pode levar à escolha de não responder; Ou simplesmente não ter interesse no assunto ou não se sentir preparado para expressar uma opinião fundamentada; e por fim, por demonstrar ter preocupação com a confidencialidade de suas respostas e como elas podem ser interpretadas ou utilizadas posteriormente. O estudante pode ter o receio que suas opiniões sejam divulgadas sem autorização ou que causem conflitos em seu ambiente familiar ou social.

Na última pergunta, agora de carater dissertativo, solicitamos aos discentes que compartilhem sua compreensão das imagens apresentadas na atividade. A imagem A retrata uma manifestação do movimento estudantil em 21 de junho de 1968, na Cinelândia, Rio de Janeiro, conforme creditado ao fotógrafo Evandro Teixeira. Enquanto, a imagem B é uma charge representando o "Pau de Arara". Essa questão busca compreender como os alunos interpretam visualmente os eventos e símbolos associados ao período da Ditadura Civil-Militar, revelando , com isso, sua percepção sobre temas históricos e sociais complexos tratados nas ilustrações.

Figura 68 - Imagem A da questão 10

Fonte: Foto: Evandro Teixeira - Manifestação do movimento estudantil em 21 de junho de1968, Cinelândia, RJ

Figura 69 - Imagem B da questão 10

Fonte: Internet Google- Charge representando o “Pau de Arará”.

As informações coletadas resultaram em uma série de respostas variadas e abrangentes, fornecendo uma gama diversificada de insights e dados pertinentes ao contexto em questão. Essas respostas nos ofereceram uma compreensão mais profunda e abrangente da percepção que os alunos apresentam do entendimento do tema em análise. Ao combinar uma variedade de pontos de vista e abordagens, foi possível obter uma visão mais completa e holística da situação em estudo.

Ao analisar as respostas dos discentes comparativamente, podemos observar diferentes perspectivas, interpretações e representações sobre as imagens da questão 10. A primeira conclusão, refere-se à percepção que os discentes possuem que o período foi marcado pelo uso da censura, violência e repressão aos opositores do regime. Essa interpretação fica bastante clara na fala do Discente 1 ao interpretar a imagem A como uma manifestação de oposição à Ditadura e a imagem B como uma representação da violência e das violações dos direitos humanos cometidas pelos militares.

> As imagens da questão 10, referem-se, a imagem A representa a perseguição da oposição a Ditadura Civil-Militar. Já a imagem B, ocorre a demonstração da violência aos inimgos do governo.. (Discente 1)

Isso é coroborado pelo Discente 3, ao descrever as imagens como representações da rigidez dos militares contra aqueles que se opunham ao regime, enfatizando a violência e a gravidade das violações cometidas.

> As imagens representam para mim a violência dos militares contra as pessoas contrárias ao regime ditatorial. Onde as pessoas contrárias ao regime eram espancadas e gravemente violentadas pelos militares do Governo. (Discente 3)

Na argumentação do Discente 12, a representação da violência como algo que identifica a Ditadura, aparece quando o aluno destaca o uso do pau-de-arara como uma das principais formas de tortura empregadas no período.

> A primera imagem da questão 10 mostra a violência com que as pessoas contrárias aos militares eram tratadas nas manifestções sociais. Já a segunda imagem, mostra o pau-de-arara, um símbolo da tortura que as pessoas contrárias aos militares sofriam. (Discente 12)

Assim podemos perceber que os três estudantes apresentam uma opinião bastante clara sobre o uso da violência e da força durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil. A certeza que não houve respeito às liberdades individuais e a repressão a quem ousava questionar o governo se mostrava através da prisão, da tortura e até da morte. Na argumentação do Discente 2 e 14 se destaca não só a violência do período, mas também a forma arbitrária como os militares conduziam os atos de crueldades por meio das torturas.

> As duas imagens (A e B) representam formas de repressão e castigos para pessoas que não aceitavam o regime. (Discente 2)
>
> As duas imagens (A e B) afirmam que a Ditadura Civil-Militar era violenta e autoritária. Os militares abusavam do poder. (Discente 14)

Os Discentes 7 e 10 ressaltam a representação do poder autoritário do regime, mas parecem também enfatizar a naturalidade com que esses atos eram acometidos na sociedade.

> Diversas representações da força da Ditadura Militar no Brasil, tanto na imagem A, quanto na imagem B. (Discente 7)
>
> Representa o poder autoritário do governo militar contra a população nas duas imagens. (Discente 10)

Por sua vez, o Discente 8 destaca a ação militar nas ruas contra manifestações e passeatas contra o governo, como também o uso da força no interior dos quartéis. Essa perspectiva amplia nossa compreensão sobre como o poder autoritário não se limita apenas à manutenção da ordem pública, mas também pode ser exercido de maneiras coercitivas e punitivas contra aqueles considerados dissidentes ou adversários políticos. E a abordagem do Discente 9 amplia o foco para além da violência física, mencionando a falta de liberdade de expressão e a repressão às manifestações contra o

governo.

> Militares em ação, na imagem A na rua, e na imagem B, dentro dos quarteis. (Discente 8)

> O Regime Militar foi muito marcado pela violência fisica, pela falta de de liberdade de expressão em todas as areas. Os cidadãos não podiam se expressar ou fazer manifestações culturais contra o governo. Isso é mostrado na imagem A com a polícia batendo nas pessoas nas ruas, já na imagem B, uma charge da tortura. (Discente 9)

Na análise das respostas dos alunos, a estrutura de manutenção da ordem emergiu como um tema central e complexo. O Discente 4, ao interpretar as imagens A e B, oferece insights perspicazes que iluminam essa questão. Na imagem A, o estudante parece identificar a atuação dos militares na manutenção da ordem e na execução das leis, destacando o papel coercitivo e regulador das forças armadas. Interessante essa interpretação porque sublinha não apenas a presença física dos militares como agentes de controle social, mas também a função institucional de garantir a conformidade com as normas estabelecidas pelo regime.

Além disso, ao examinar a imagem B, o Discente 4 propõe uma leitura que vai além da simples aplicação da lei, sugerindo que essa imagem também pode simbolizar formas de punição ou represália contra os inimigos do regime. Assim, as análises do estudante não apenas destacam a presença e a função dos militares na sociedade, mas também apontam para as complexas dinâmicas de poder e controle que caracterizam regimes autoritários.

> A primeira imagem representa os militares mantendo a ordem e cumprindo leis. Já a imagem B, representa uma forma de tortura aplicada pelos militares. (Discente 4)

Lendo a resposta do Discente 5 temos:

> A imagem A refere-se aos policiais detendo um arruaceiro numa manfestação contra a Ditadura. Já na imagem B, um homem amarrado sendo torturado pelos militares. (Discente 5)

A argumentação proposta pelo aluno parece mostrar um tom meio controverso. Ao explicar imagem A, o aluno usa a expressão “arruaceiro” para designar ao que parece os manifestantes de rua contra a Ditadura. O tom “arruaceiro” pode transparecer que o estudante é favorável à prisão de inidivíduos que fossem às ruas protestar. Já ao falar da imagem B, uma explicação simples, um homem sendo torturado. O Discente 6 também corrobora para essa interpretação, identificando a

imagem B como uma forma específica de tortura utilizada durante a Ditadura.

> A pirmeira imagem da questão 10 parece ser uma perseguição e a segunda imagem , representação da tortura usada na ditadura. Chamada pau de arara. (Discente 6)

É claro que não se pode falar de tortura, sem mencionar o autoritarismo do governo e a violência dos militares em todos os seus sentidos, seja ela, fisica, moral ou psicológica. Os Discentes 9 e 15 relacionam as imagens à falta de liberdade de expressão e às restrições aos direitos individuais. Isso representa uma nítida ideia de que os alunos sabem que a música, o teatro, as artes em geral foram censuradas e perseguidas.

> O Regime Militar foi muito marcado pela violência fisica, pela falta de de liberdade de expressão em todas as areas. Os cidadãos não podiam se expressar ou fazer manifestações culturais contra o governo. Isso é mostrado na imagem A com o polícia batendo nas pessoas nas ruas, já na imagem B, uma charge da tortura. (Discente 9)

> A imagem A representa uma típica imagem do autoritarismo dos militares ao tentarem controlar o direito de ir e vir dos manifestantes que estavam buscando seus direitos. Já na imagem B, a representação da violência do governo militar. (Discente 15)

O Discente 11 confirma também em sua escrita a ideia de quem não respeitava as orientações políticas, econômicas e sociais determinadas pelos militares para o Brasil, sofriam o peso da repressão, uma indicação que o aluno associa a punição à desobediência.

> O sofrimento de pessoas que não respeitavam a Ditadura e por isso eram perseguidas nas duas imagens. (Discente 11)

A interpretação da resposta do Discente 13 parece não só dá a entender que o aluno conhece e entende as imagens como representações de violência e tortura do regime, como também existe nele a compreensão das consequências físicas e psicológicas causadas pela Ditadura nos indivíduos que ousaram se opor aos militares.

> Na questão 10, a imagem A, mostra um homem sendo seguido por policiais para possivelmente ser espancado numa manifestação social contra o regime, já na imagem B, mostra uma pessoa sendo torturada, porque era isso que eles faziam com os inimigos. (Discente 13)

A análise das respostas para a última questão do questionário confirmou o que vinha se

apresentando nas perguntas anteriores, que as representações mais signficativas para os alunos sobre a Ditadura Civil-Militar, nos remete aos atos de violência, de autoritarismo, de repressão, e é claro à resistência associada ao regime. Observamos um discernimento significativo sobre o assunto, com muitos reconhecendo o tipo de tortura mencionado (pau de arara) e identificando as imagens como representações de um período autoritário e violento vivido no país. Isso demonstra que os alunos estão familiarizados com o tema e têm uma compreensão crítica dos eventos históricos abordados.

Nesse contexto, é fundamental que os professores estejam preparados a ajustar o conhecimento formal às novas abordagens de ensino, buscando criar narrativas e usar as mais diversas fontes que possam contribuir para despertar o senso crítico e reflexivo nos discentes sobre o estudo pela História de períodos tão sensíveis.

Ademais, incentivar a participação dos alunos no processo educacional, valorizar seu engajamento e receber seu feedback são práticas que enriquecem o ensino em sala de aula. É essencial ouvir as opiniões e perspectivas dos alunos sobre determinados assuntos e promover a interação entre eles para obter uma compreensão mais abrangente de qualquer tema estudado.

4.3. REPRESENTAÇÕES: A IMAGEM APRENDIDA DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Desenvolvemos aqui um roteiro de entrevistas a serem gravadas e posteriormente transcritas como peças protocolares. Foram selecionados 05 alunos, sendo 03 alunos da Escola 1 e outros 02 discentes da Escola 2. Os discentes foram escolhidos pela clareza de suas respostas e pela criticidade apresentada. O roteiro da entrevista contou com 10 perguntas a serem comentadas pelos discentes e depois analisadas para a escrita do texto acadêmico.

A primeira pergunta tinha como objetivo fazer com que o entrevistado descrevesse sua percepção sobre como os colegas se comportaram quando os professores abordaram o tema da Ditadura Civil-Militar durante as aulas.

A análise dos comentários da primeira pergunta nos revelou que os alunos demonstram durante todas as aulas um comportamento tranquilo, e muitas vezes de rejeição e repúdio à violência e à censura praticadas durante a Ditadura. Os alunos 1 e 2 podem representar essa argumentação:

> Em vista geral, o comportamento progressista se fez presente. A grande maioria se mostrou com pensamentos racionais e contrários diante da realidade cruel e desumana proposta pela Ditadura. (Discente 1)

> Percebi que eles reagiram de forma aberta e direta aos fatos apresentados, não houve comoção na sala, nem dúvidas quanto aos fatos apresentados. (Discente 2)

Transparece nas falas uma postura crítica diante da realidade cruel e desumana proposta pelo regime. A transcrição que pode nos fazer perceber que houve uma reação aberta dos alunos aos fatos apresentados pelos professores sobre o período militar está presente no relato do Discente 3:

> Participativos e engajados. É uma temática de extrema importância para entender a história do país, além de ser bastante detalhada, por isso é necessário que prestemos atenção. (Discente 3)

Nessa primeira parte, o que mais chamou a atenção foi o comentário do Discente 4.

> O sentimento que eu percebi nesse assunto foi de bastante descontentamento e decepção com a situação do país e das pessoas durante este período. Pude perceber também muitas discussões questionando os motivos por trás da implementação de tal forma de governo, e os métodos utilizados contra os opositores dele. Em algumas ocasiões, cheguei a ver meus colegas se sensibilizando com as vítimas, com uma carga emocional muito forte. (Discente 4)

Ao analisar sua argumentação, este parece demonstrar que sua turma apresentou um sentimento de profundo descontentamento e decepção em relação à situação do país e das pessoas a época da Ditadura. Isso seria um sinal de forte empatia em relação às vítimas das violações de direitos humanos e repressão política. Essa carga emocional intensa sugere um envolvimento pessoal de alguns alunos com os temas discutidos, despertando um interesse não apenas histórico, mas também moral e ético.

Para o Discente 5, a sua resposta, ressalta o que uma grande maioria dos alunos lembra quando se pensa na Ditadura Civil-Militar. As práticas de censura aos jornais, às revistas, ao meio artístico de maneira geral sempre transparece como representação mais significativa do período em debate.

> Um comportamento crítico à Ditadura Civil-Militar por conta da censura que teve durante ela. (Discente 5)

A fala do aluno nos faz perceber que ainda existe uma sensibilização da sociedade em relação aos atos de barbárie e violência que foram praticados durante os 21 anos do período. Isso evidencia que apesar dos discursos negacionistas e revisionistas da ultradireita atualmente, algumas dessas representações se mostram no imaginário da população estudantil. Esse fato indica que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores de História dentro e fora das salas de aula, a capacidade crítica ainda continua a ser gerada a partir do trabalho docente do professor. Assim,

pensamos no que disse (Rüsen, 2009. p. 120.)

> (...) Quais modos de compreensão desse passado e de seu processamento podem contribuir para nos afastar desse mesmo passado em direção a um futuro diferente? Como a identidade histórica pode ser liberada do sofrimento de um fio rompido entre passado e futuro? (...)

Podemos assim concluir que para os entrevistados, os seus colegas de sala se mostraram participativos e engajados na discussão sobre o período, observando e reconhecendo os fatos que caracterizam o período para a história do país.

Na segunda pergunta, procuramos entender especificamente quais recursos (livros, revistas, sites) e o porquê dos discentes optarem por esses materiais para estudar os temas de História. A partir da verificação dos comentários poderemos traçar um perfil dos estudantes que preferem o método tradicional de uso do livro e anotações, a aqueles que hoje usam a internet e suas possibilidades para ter acesso ao conhecimento.

Na análise das informações, percebemos uma diversidade fontes e recursos para estudar a Ditadura Civil-Militar, incluindo livros, videoaulas, material da escola, YouTube, Google, jornais, anotações e documentários. Isso reflete uma abordagem multifacetada e adaptável ao aprendizado.

As entrevistas, nos mostraram que três têm por preferência o método tradicional (de uso do livro e anotações). E uma minoria citou o uso de sites no google e dos vídeos do You Tube como recurso didático.

Aqui é permissível afirmar que no Brasil e no mundo o uso da internet e suas possibilidades após a Pandemia de Covid19 ganhou um grande destaque, principalmente como aparato educacional, seja para os discentes em suas pesquisas, estudos, realização de trabalhos, como para os docentes, no manuseio das diversas linguagens e recursos. Isso pode ser observado em:

> A Internet não é uma coisa estável, não é uma tecnologia pronta. É como uma cidade que está em permanente construção e cuja vida dos prédios é extremamente efêmera. No Ciberespaço, o que não é presente, o que não é novidade, é arcaico, talvez objeto da arqueologia. [...] O Ciberespaço pode até reter registros históricos em suas entranhas, mas, para seus usuários, o que é significativo é o que circula na superfície efêmera das telas: a informação atualizada. (FRANCO, 1997).

O Discente 1 citou:

> Livros e Videoaulas. Acredito que o aprendizado, principalmente das ciências humanas, vem atrelado com o hábito de escutar e aguçar o aprendizado com a leitura crítica e dinâmica. Além de jornais para reforçar as atualidades. (Discente 1)

Ao analisar a fala desse aluno percebemos que ele ainda possui a ideia do livro didático como um manual a ser seguido. Ainda é muito presente no universo escolar a percepção do livro didático como o referencial do processo educativo. Somado ao uso do material impresso, existe ainda a possibilidade de sites de videoaulas no You Tube que podem auxiliá-lo como tira dúvidas dos conteúdos. Além disso, há um ponto interessante na fala do discente, uma percepção da necessidade de se atualizar de temas diversos do dia a dia, que muitas vezes passam despercebidos pelos alunos. Essa abordagem por parte do discente sugere uma busca por compreensão profunda e contextualizada dos eventos históricos, não só do passado, como também do presente onde ele está inserido.

Além das dimensões técnicas e pedagógicas, é preciso notar com bastante clareza, que o livro didático é um veículo de mobilização de valores, ideologias e mentalidades de uma sociedade estabelecidos ao longo de sua trajetória com suas especificidades temporais e espaciais. Porém, é preciso entendermos ainda que:

> Trata-se de uma questão mais complexa que merece cuidadosas e permanentes análises. As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural, particularmente do mercado editorial. Os saberes históricos chegam à escola básica e ao público em geral, sobretudo, pelos modernos meios de comunicação de massa e pelo material de difusão cultural: livros didáticos, meios digitais e outros. Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre o mercado (envolvendo toda a cadeia produtiva do livro), o Estado, a universidade (centro de produção e difusão de saberes), as escolas e os currículos prescritos e em ação nas aulas de história. (GUIMARÃES, 2015 p. 93)

Atualmente é bastante complexa a relação estabelecida entre o mercado editorial, os meios de comunicação de massa e o ensino de história. Os saberes históricos são divulgados por meio de livros didáticos, plataformas digitais e outros recursos de difusão cultural. Essa dinâmica de mercado não apenas influencia a forma como a história é apresentada ao público em geral e aos estudantes, mas também levanta questões críticas sobre quem controla a narrativa histórica e com que propósitos.

A reflexão sobre o ensino de história e os materiais didáticos implica necessariamente considerar as múltiplas interações entre o mercado editorial, o Estado, as instituições acadêmicas, as escolas e os currículos prescritos. O mercado editorial, por exemplo, não apenas reflete as demandas educacionais e ideológicas, mas também influencia diretamente a produção de conhecimento histórico ao determinar quais eventos, narrativas e perspectivas são privilegiadas ou suprimidas nos materiais didáticos disponíveis.

Segundo o Discente 2:

> O próprio material da escola, por acreditar em sua veracidade quanto aos fatos postos e vídeos do YouTube, pois, muitas vezes, o material da escola carece de detalhamento. (Discente 2)

Esse aluno demonstra uma mesma importância dado ao livro didático pelo Discente 1, só que enfatiza também a necessidade de sempre estar acessando sites e vídeos do You Tube como tira dúvidas. Sua justificativa para o uso desses recursos é segundo o mesmo um maior detalhamento que encontra em materiais disponibilizados na internet. Poderíamos agregar a isso, que se o aluno enfatiza tão bem o uso da internet, poderíamos até afirmar que esse possui um poder aquisitivo razoável, isso implicando em um provedor de internet de qualidade, um recurso tecnológico atualizado (computador, celular, notebook, tablet) e um conhecimento vasto de sites e links que podem lhe oferecer o conhecimento rápido e fácil.

No atual contexto de presença das redes sociais digitais nos espaços escolares, a metodologia de ensino e aprendizagem com ênfase no computador e/ou outras tecnologias não podem ser desprezadas pelos docentes. A esse respeito há vários trabalhos que ajudam nessa empreitada, como é o caso de Kozinets (2010), Flick (2004), bem como Lüdcke e Andre (1986); Hine (2005), Passerino (2011); Frade (2005). Todas essas possibilidades de leitura sobre o uso da internet, se bem aproveitadas podem contribuir para o que Pretto (2013) chama de escola do futuro, ou seja, um ambiente de ensino e aprendizagem que aproveita bem as possibilidades do presente, pois o uso dessas variáveis configura-se como um elemento estruturador carregado de conteúdo, sobretudo porque

> [...] a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, hoje com computadores portáteis, smartphone, tablets e uma enorme parafernália tecnológica que, presente na escola, não está conseguindo, em linhas gerais, promover as tão necessárias radicais transformações da educação em nosso país e, sem medo de errar, no mundo (PRETTO, 2013, p. 23).

Os Discentes 3 e 4 ressaltaram que gostam de atrelar o livro, as anotações e os estudos em casa como forma de frisar o aprendizado do conteúdo ensinado em sala de aula.

> Gosto bastante de anotações (tanto do professor quanto minhas); leitura, afinal, como a história é uma disciplina “sequencial” (precisa saber o que aconteceu antes, para entender o presente), ajuda a não me perder; também gosto de ver documentários, porque eles contribuem para ter senso crítico, repertório e posicionamento. (Discente 3)

> Geralmente eu apenas repasso o conteúdo da aula pelas anotações durante a semana e, em raras ocasiões, eu procuro material de apoio como videoaulas e sites de estudo para ampliar a absorção do conteúdo. História é uma disciplina bastante descritiva e detalhista, por isso é importante sempre manter os conceitos históricos em mente para facilitar o aprendizado, por isso, para mim, repassar as anotações ajuda a manter o conteúdo ativo no cérebro e consigo me adaptar bem a esse estilo. (Discente 4)

Usamos para entender esse comentário, a possibilidade de um poder aquisitivo mais baixo, o que dificultaria o acesso ao aparato tecnológico e a internet. Também não podemos deixar de mencionar a falta de conhecimento sobre o manuseio das ferramentas digitais. Então para esses alunos a aprendizagem e a memorização dos conteúdos históricos se desenvolve através da leitura e realização de atividades sobre os conteúdos. Isso sugere uma abordagem mais prática e focada na revisão constante dos conteúdos de sala.

Aproveitar a tecnologia, como o YouTube e o Google parece ser algo bem prazeroso para muitos alunos, já que alguns citaram a internet como um recurso complementar dos estudos em casa. O uso da internet permite acesso imediato a uma vasta quantidade de informações sobre praticamente qualquer assunto. Isso facilita a pesquisa acadêmica, a obtenção de notícias atualizadas, e o aprendizado contínuo em diversas áreas do conhecimento. Segundo Marçal Flores (1996) a informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino\ aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Essa informação se repete no Discente 5, confirmando nossa estruturação de argumentação.

> Utilizo o You tube e o google quando tenho dúvidas estudando em casa, o esquema de anotações passado pelo próprio professor e questões sobre o tema. (Discente 5)

Além da citação do uso da internet e das anotações do professor, o que gostaria de ressaltar é o fato do estudante de realizar atividades de resolução de questões após executar os estudos. Isso demonstra uma preocupação do discente em avaliar seu nível de aprendizado sobre o assunto estudado. Uma indicação do comprometimento do discente com o processo aprendizado.

A conclusão dessa primeira pergunta da entrevista nos demonstra uma abordagem diversificada e adaptável ao estudo da Ditadura Civil-Militar, combinando fontes tradicionais, como livros e anotações, com recursos digitais e estratégias de revisão e memorização. Os alunos buscam compreender o período histórico por meio de uma análise crítica e contextualizada, utilizando uma variedade de métodos para fixar e aprofundar seu conhecimento sobre o tema.

Na lógica de tentativa de construção de um entendimento do período, a próxima pergunta visa que os alunos reflitam e citem qual foi a parte e/ou característica da Ditadura Civil-Militar que lhes chamou mais atenção durante as aulas. Veja o que foi mencionado pelos discentes.

> A censura. Aquilo que deveria ser direito de todos os cidadãos, a liberdade de expressão, foi cerceado para reafirmação de um posicionamento autoritário e

> coercitivo. (Discente 1)
>
> O governo Geisel, pois me interesso pelas estratégias de convencimento adotadas pelos militares para tentar impedir o fim da ditadura, que já se mostrava decadente na época. (Discente 2)
>
> A resistência das pessoas; as lutas; os movimentos: estudantis, sindicais, socialistas; as ligas camponesas. Me chama atenção que mesmo com tanta repressão, as pessoas lutaram para serem ouvidas. Muitas vezes em forma de metafórica, como a música cálice (cale-se), porque a qualquer momento elas poderiam ser mortas ou torturadas brutalmente. (Discente 3)
>
> Acredito que o que mais me chamou atenção negativamente foi a desumanização por trás dos governantes no período. Os métodos utilizados para silenciar os opositores eram desumanos e, nos relatos existentes, é raro encontrar um personagem que se sensibilize com a vítimas, e se arrependa pelos danos causados pela Ditadura. (Discente 4)
>
> As músicas e outras obras da época que criticavam de forma direta ou indireta a Ditadura Civil-Militar. (Discente 5)

A censura e a repressão foram as características que mais apareceram entre os comentários dos entrevistados. Os alunos ressaltaram como a liberdade de expressão foi cerceada, como os estudantes, artistas de forma geral foram perseguidos pelo regime autoritário implantado pelos militares. O legado da ditadura civil-militar no Brasil é objeto de intenso debate e reflexão até os dias atuais. Para Ferreira (2019), a memória desse período é fundamental para compreender as lutas pela justiça social e para garantir que violações de direitos humanos nunca se repitam.

Na fala do Discente 4:

> Acredito que o que mais me chamou atenção negativamente foi a desumanização por trás dos governantes no período. Os métodos utilizados para silenciar os opositores eram desumanos e, nos relatos existentes, é raro encontrar um personagem que se sensibilize com a vítimas, e se arrependa pelos danos causados pela Ditadura. (Discente 4)

A colocação da expressão: “os métodos utilizados para silenciar os opositores eram desumanos” na argumentação do discente, nos demonstra o quanto o aluno acredita que a tortura e a violência empregadas pelos militares foram cruéis, o quanto atingiu a dignidade e os direitos fundamentais das pessoas. Esse discurso pode nos remeter a um entendimento sobre a importância da memória na construção dessa identidade pelos alunos. Assim concordamos com a ideia de que:

> A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência

> (BOSI, 1994, p. 46-47).

A resistência e a luta armada aparecem como foco na fala do Discente 3:

> A resistência das pessoas; as lutas; os movimentos: estudantis, sindicais, socialistas; as ligas camponesas. Me chama atenção que mesmo com tanta repressão, as pessoas lutaram para serem ouvidas. Muitas vezes em forma de metafórica, como a música Cálice (cale-se), porque a qualquer momento elas poderiam ser mortas ou torturadas brutalmente. (Discente 3)

Provavelmente o estudante faz alusão às dezenas de pessoas que foram presas, torturadas e mortas, assim como aqueles que foram obrigados a partir para o exilio por lutarem contra aquele regime opressivo e violento de falta de liberdade e democracia. Perceba que a música "Cálice" aparece como referencial cultural de representação do período para o discente. Uma comprovação que mesmo sendo uma letra metafórica, a música faz sentindo para a compreensão do momento histórico citado.

O Discente 2 se distancia dos demais alunos, por não citar em sua fala de aspectos políticos, econômicos ou sociais de perseguição e violência, e sim por ter interesse pelas estratégias adotadas pelos militares para tentar manter o regime.

> O governo Geisel, pois me interesso pelas estratégias de convencimento adotadas pelos militares para tentar impedir o fim da ditadura, que já se mostrava decadente na época. (Discente 2)

Não ficou claro quais mecanismos seriam esses, mas podemos deduzir que são: a proposta de abertura controlada do regime; a propaganda em massa; a repressão seletiva, a partir do fim do Ato Institucional Nº 05 e da Lei da Anistia, entre outros fatos que penso serem característicos desse momento. Todos esses aspectos foram explicitados pelos professores em suas aulas.

Fechando esse bloco, o Discente 5 trouxe a importância da arte, da música como representação universal da sua luta de oposição.

> As músicas e outras obras da época que criticavam de forma direta ou indireta a Ditadura Civil-Militar. (Discente 5)

Essa manifestação de memória coletiva por parte dos alunos se referenda por uma espécie de tradição entre os professores de sempre que possível utilizar canções como instrumentos de fonte para trabalhar o período. Tal construção pode ser percebida pelo Professor 1 em uma de suas aulas.

As diferentes perspectivas demonstram como a Ditadura Civil-Militar foi um período

complexo e multifacetado, que desperta diferentes interesses e reflexões nos alunos durante as aulas. No geral, os comentários dos alunos demonstram uma compreensão crítica dos diferentes aspectos da Ditadura Civil-Militar, refletindo sobre as violações de direitos humanos, os desafios políticos e as formas de resistência e expressão cultural que caracterizaram esse período histórico conturbado.

Na pergunta de número quatro, despertamos a curiosidade dos entrevistados para descobrir qual aspecto da temática cada um gostaria de explorar mais a fundo em seus estudos. Solicitamos que identificassem o tópico desejado e justificassem o motivo dessa escolha.

As mais diversas respostas foram encontradas para essa questão. Em aproximadamente 40% dos entrevistados (Discente 1 e 4) o desejo de aprofundar mais seus conhecimentos sobre a montagem e permanência da estrutura política da Ditadura Civil-Militar aparece como o assunto mais desejado.

> A política. Muito me interessa à política em geral, no entanto os conflitos parlamentares me despertam interesses extraordinários, ver e imaginar como os acordos necessários fizeram surgir e derrubar o período mais sombrio desde a Proclamação da República, penso eu, que muitos lagartos foram engolidos e que até hoje devemos ter resquícios destas decisões e se não acordos. (Discente 1)

> Eu gostaria de ter mais contato com a parte política por trás da Ditadura Civil-Militar. Dentre eles, os antecedentes, os motivos para sua implementação, como funcionava o sistema governamental para cobrir os militares, as reivindicações políticas dos protestos contra a Ditadura, e acredito que o mais importante, as consequências socioeconômicas e como esse período impactou no estado atual do nosso país. (Discente 4)

A temática política da Ditadura sempre foi palco de grandes debates entre os historiadores desde a década de 1990 e suscita grandes reflexões. A análise do golpe, dos apoiadores, dos Atos Institucionais, das estratégias de cooptação e os fatores de crise que contribuíram para a abertura democrática podem revelar os bastidores políticos e as decisões que moldaram o curso dos eventos durante a ditadura.

É interessante que a questão da violência sempre se mostra como uma das formas de representação mais lembradas do período. Segundo o Discente 2:

> Métodos de tortura, para que os alunos tenham melhor noção da seriedade que precisa ser retratada a época e os protestos por meio da arte, como a música, pois acho importante o estudo interdisciplinar. (Discente 2)

É importantíssimo estudar as estruturas da repressão, em primeiro lugar, para compreender o seu funcionamento e analisar os mecanismos pelos quais o regime autoritário controlava e reprimia a sociedade civil. Com isso, poderemos entender os impactos que a repressão teve sobre a vida das pessoas, incluindo prisões arbitrárias, tortura, desaparecimentos forçados e assassinatos. Além disso,

ao estudar as estruturas de repressão, podemos identificar os agentes responsáveis, incluindo membros das forças armadas, agentes de segurança e colaboradores civis. Isso contribuirá para responsabilizar os culpados e buscar justiça para as vítimas e seus familiares. Segundo Filho (2014), as práticas de tortura e desaparecimento forçado foram utilizadas como instrumentos de repressão política, deixando um legado de trauma e injustiça na memória coletiva do país.

Outro aspecto importante é a compreensão dos mecanismos de resistência e luta contra a repressão. Fato desejado pelo Discente 5 que respondeu sua pergunta assim:

> O movimento estudantil que aconteceu nesse período. Tal movimento envolveu luta armada, distribuição de panfletos e uma luta intensa contra o sistema opressivo da época, o que mostra a posição dos estudantes na sociedade e a importância deles em questões políticas. (Discente 5)

Estudar as estruturas de repressão nos permite analisar como indivíduos e grupos desafiaram o autoritarismo, seja por meio de manifestações públicas, organizações clandestinas, movimentos sociais ou formas de resistência cultural. Essa análise é essencial para reconhecer a importância da resistência civil na luta pela democracia e pelos direitos humanos.

Além disso, o estudo das estruturas de repressão contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao promover a conscientização sobre os abusos do passado e prevenir a repetição de tais violações no futuro. Isso inclui o fortalecimento das instituições democráticas, o respeito ao Estado de Direito e o combate à impunidade para aqueles que cometeram crimes contra a humanidade.

A visão do Discente 3 é de satisfação com o conteúdo apresentado pelo professor em sala de aula, indicando que, do seu ponto de vista, todas as temáticas importantes foram abordadas.

> Acredito que tudo tenha sido muito bem detalhado para nós alunos. Observamos todos os pontos de vista, aprendemos o contexto, vimos as temáticas, os estudos fluíram de forma bastante dinâmica. (Discente 3)

Segundo o aluno parece não haver nenhuma necessidade de aprofundamento dos conteúdos, sugerindo que ele está satisfeito com o aprendizado até o momento. A construção da argumentação para entendimento dessa resposta pode ter haver com: falta de interesse do estudante; relevância percebida para aquele assunto; falta de conexão do tema com a realidade vivida entre outros fatores. Aqui caberia uma pergunta: Qual seria a função social da história escolar na educação básica? Margarida Días e Itamar Freitas apontam que:

> A função social da história deixa de ser apenas anunciada como instrumento de uma genérica cidadania para repousar na ideia de aprendizagem (mesmo e/ou a democracia). Em outras palavras, a função social da história na escolarização básica passa ser anunciada como capacitar o aluno a pensar historicamente, ler como historiador, educar historicamente, pensar criticamente, alfabetizar historicamente e assim por diante. (FREITAS, 2015. p. 58)

Esses interesses refletem uma variedade de perspectivas e áreas de estudo importantes para compreender completamente a Ditadura Civil-Militar no Brasil, incluindo aspectos políticos, sociais, culturais e históricos.

Nessa questão, buscamos identificar quais as representações são mais lembradas pelos alunos ao tentarem representar a Ditadura Civil-Militar. Para que o entendimento do comentário ficasse completo, foi necessário solicitar aos entrevistados que junto com as repostas, fossem fornecidos exemplos concretos.

> É praticamente impossível pensar, escutar ou falar sobre Ditadura Civil-Militar e não vim a mente eventos canônicos como a Passeata dos Cem Mil, que dentre diversos conflitos pessoais, vários artistas, cantores, intelectuais, políticos contrário ao regime se juntaram em protesto à ação militar e gerou grande movimentação internacional e nacional, prova disso foi o "desespero" dos militares em adotar a política do AI-5. (Discente 1)
>
> Discursos: Brasil, ame-o ou deixe-o; Abertura lenta, gradual e segura - Imagens: um povo sem esperança, oprimido pelo medo e sem perspectiva de um futuro - Música: Roda-viva de Chico Buarque. (Discente 2)
>
> Tortura, repressão, mortes, censura, resistência, perseguição aqueles que se opuseram ao regime, angústia, sofrimento… Ademais, Filmes como: Zuzu Angel; músicas como: Cálice, Apesar de Você, Que país é este, Pra não dizer que não falei das flores; até mesmo notícias de pessoas que sofreram absurdos por lutar pelos seus direitos retratam bem sobre isso. (Discente 3)
>
> A primeira coisa que vem à mente é a música "Cálice", de Chico Buarque, utilizada na época como forma de protesto, sendo escrita cuidadosamente para não passar por censura. Em seguida, as imagens mais marcantes são de protestos populacionais com a famosa frase "Abaixo a Ditadura". (Discente 4)
>
> A música "Cálice", de Chico Buarque, o filme "Zuzu Angel" e a música "Construção" , de Chico Buarque. (Discente 5)

Conseguimos a partir dessa pergunta estabelecer quais são as representações e apropriações mais destacadas pelos discentes ao pensarem na Ditadura Civil-Militar.

A associação à Ditadura Civil-Militar aos movimentos de oposição ao período foi o mais destacado pelo Discente 1.

> É praticamente impossível pensar, escutar ou falar sobre Ditadura Civil-Militar e

> não vim a mente eventos canônicos como a Passeata dos Cem Mil, que dentre diversos conflitos pessoais, vários artistas, cantores, intelectuais, políticos contrário ao regime se juntaram em protesto à ação militar e gerou grande movimentação internacional e nacional, prova disso foi o "desespero" dos militares em adotar a política do AI-5.(Discente 1)

Já o Discente 2 constrói sua argumentação sobre dois pontos de vista: primeiro cita as diversas propagandas com seus slogans chamativos "Brasil, ame-o ou deixe-o" e "Abertura lenta, gradual e segura". Tais slogans buscavam transparecer uma imagem de otimismo e desenvolvimento econômico, escondendo a atuação repressiva dos militares.

> Discursos: Brasil, ame-o ou deixe-o; Abertura lenta, gradual e segura - Imagens: um povo sem esperança, oprimido pelo medo e sem perspectiva de um futuro - Música: Roda-viva, de Chico Buarque. (Discente 2)

Em segundo plano, cita a música "Roda Viva" para exaltar o comportamento social do povo brasileiro frente aos problemas enfrentados. Essa abordagem parece sugerir que os militares criaram um discurso nacionalista para exaltar o Brasil, visando ocultar os reais problemas enfrentados pela população na época da composição de Chico Buarque sobre o regime.

A argumentação do Discente 3 relaciona as práticas de violência ao desenvolvimento de uma cultura musical de oposição ao regime. São citadas pelo estudante diversas composições de Chico Buarque e de outros artistas que faziam parte do movimento da Tropicália. O aluno demonstrou conhecer a cultura musical do período analisado.

> Tortura, repressão, mortes, censura, resistência, perseguição aqueles que se opuseram ao regime, angústia, sofrimento… Ademais, Filmes como: Zuzu Angel; músicas como: Cálice, Apesar de Você, Que país é este, Pra não dizer que não falei das flores; até mesmo notícias de pessoas que sofreram absurdos por lutar pelos seus direitos retratam bem sobre isso. (Discente 3)

Interessante como a música "Cálice", de Chico Buarque apareceu no comentário de diversos discentes, em especial os estudantes 3, 4 e 5, como um símbolo da luta contra a Ditadura Civil-Militar.

> A primeira coisa que vem à mente é a música "Cálice", de Chico Buarque, utilizada na época como forma de protesto, sendo escrita cuidadosamente para não passar por censura. Em seguida, as imagens mais marcantes são de protestos populacionais com a famosa frase "Abaixo a Ditadura". (Discente 4)

> A música "Cálice" , de Chico Buarque, o filme "Zuzu Angel" e a música "Construção" , de Chico Buarque. (Discente 5)

A canção parece ser vista pelos alunos como um hino de luta contra as desigualdades sociais no Brasil nos tempos da Ditadura Civil-Militar. O destaque para a música feito por tantos estudantes, pode ser levado em destaque por: a música ter sido citada pelos professores em sala; pela sua referência sempre lembrada nos livros de História pelo contexto de sua produção; Assim como sua estruturação que foi capaz de burlar os efeitos devastadores da censura naquele momento; a sua própria revisitação em gravação por diversos artistas, e é claro também pelo seu reconhecimento internacional, por sensibilizar a comunidade internacional sobre os problemas ao qual o Brasil vinha enfrentando com a Ditadura.

Além da música, o aluno ainda cita fotografias que representam manifestações sociais de luta e protesto contra a o governo militar. Interessante perceber como a citação da fotografia pode ser importante para a construção do processo histórico, já que as imagens em geral podem significar: eventos e objetos ao longo do tempo; a manutenção da preservação da memória, sendo elas uma forma poderosa de lembrar e honrar acontecimentos importantes e períodos significativos da história. Além do já citado , a fotografia pode representar uma evidência, testemunho e consciência histórica. Além de capturar diferentes perspectivas e pontos de vista sobre um mesmo evento ou tema, enriquecendo a compreensão da história e promovendo a diversidade de narrativas. As representações do momento histórico aparecem refletidas nas músicas e por fotografias. Isso significa que o período pode ser representado por diversas instancias culturais.

Uma das características mais marcantes da fotografia é a sua natureza polissêmica. Isso quer dizer que, para além do que está representado na fotografia, temos o leitor e seu arcabouço cultural influenciando seu entendimento. Além disso, ela pode engendrar interpretações multidisciplinares, devido a seu poder evocativo. Nas palavras de Boris Kossoy,

> A recepção da imagem subentende os mecanismos internos do processo de construção da interpretação, processo esse que se funda na evidência fotográfica e que é elaborado no imaginário dos receptores, em conformidade com seus repertórios pessoais culturais, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses econômicos, profissionais, seus mitos. (KOSSOY, 2012, p. 44)

O filme "Zuzu Angel" foi destacado como sendo uma produção cinematográfica que representa a luta contra a Ditadura Civil-Militar pelos estudantes abaixo:

> Tortura, repressão, mortes, censura, resistência, perseguição aqueles que se opuseram ao regime, angústia, sofrimento… Ademais, Filmes como: Zuzu Angel; músicas como: Cálice, Apesar de Você, Que país é este, Pra não dizer que não falei das flores; até mesmo notícias de pessoas que sofreram absurdos por lutar pelos seus direitos retratam bem sobre isso. (Discente 3)

> A música “Cálice”, de Chico Buarque, o filme “Zuzu Angel” e a música

"Construção" , de Chico Buarque. (Discente 5)

A citação do filme pode ser deduzida por ele ter sido mencionado pelos professores nas aulas ou pela sua própria história. O filme retrata o papel de uma mãe na busca de encontrar seu filho preso, torturado e morto pela Ditadura. A lembrança do filme pelos discentes pode ter um sentido emocional de identificação entre os alunos, nessa relação amorosa entre mãe e filho.

Essas associações demonstram como diferentes aspectos do período são lembrados como representações pelos alunos a respeito da época. Por esse motivo (CHARTIER, 2011, p. 16) deixa claro em seu texto que:

> não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação (...) sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.

Essas respostas evidenciam como diferentes aspectos do período são lembrados pelos alunos, incluindo manifestações culturais, políticas e sociais que marcaram o contexto da Ditadura no Brasil.

A construção da próxima pergunta envolve o seguinte questionamento: Você em casa ou fora da escola, em algum momento já presenciou algum comentário sobre a Ditadura Civil-Militar? Este comentário foi a favor ou contra? Se possível, descreva a situação em que isso ocorreu. O objetivo da pergunta é observar como se os discursos familiares contribuíram para a formação da representação dos discentes sobre o período. Essas experiências relatadas pelos alunos demonstram uma variedade de perspectivas e vivências relacionadas à Ditadura Civil-Militar.

Desenvolvendo nossa análise, percebemos o relato do Discente 1.

> Sim. Venho de uma família cujo o nome foi criado no berço da Ditadura Civil-Militar, certo dia, por volta dos 14 anos , fui assistir na Netflix o documentário "Democracia em Vertigem" e de relance meu avô escutou a palavra "Ditadura Militar" e pediu para eu retirar da televisão, de prontidão retirei, dias depois, minha tia me contou que alguns amigos do meu avô foram mortos e torturados pelos militares de 64, e desde então o passado sombrio dessa época assola as lembranças de minha família. O vovô não gosta de tocar muito no assunto. (Discente 1)

Ao expor que possui experiência familiar de ter pessoas conhecidas vítimas da Ditadura, o aluno mostra como o passado violento desse período ainda causa dor e angústia na memória de muitas famílias, inclusive na sua própria. Poderíamos dizer quer existe uma indignação em seu avô pelo sofrimento enfrentado por seus amigos, a sensação que se percebe é de raiva e forte aversão à ideia da volta ou exaltação desse regime para o Brasil.

Ademais, a memória das injustiças sofridas, da perda da liberdade e dos abusos de poder, torna-se um legado que reforça a defesa da democracia e dos direitos humanos para essas pessoas. A Ditadura não representa segurança ou ordem, pelo contrário, significa repressão, violência e violação de direitos humanos fundamentais. Portanto, a perspectiva de um retorno a um regime semelhante provoca angústia e repulsa, motivando-as a lutar pela preservação das liberdades civis e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os depoimentos dos Discentes 3 e 4 mencionando ter presenciado comentários sobre a Ditadura dentro da rotina familiar diária, evidenciam que o tema ainda esta bastante presente no imaginário de algumas famílias pelo Brasil.

> Sim, já escutei comentários contra o regime. Basicamente, eu estava assistindo televisão com a minha prima mais velha e passou uma reportagem que mencionou a ditadura. Não me recordo sobre o que era em específico, mas a reportagem mencionou a Ditadura como sendo um regime bastante autoritário e minha prima concordou, acrescentando sobre ser um período de bastante tortura, o qual eles decretaram o AI-5 e fecharam o Congresso, explicando-me. (Discente 3)

> Já presenciei comentários a favor da Ditadura durante uma discussão familiar sobre política, logo após compartilhar que eu estava estudando esse período nas aulas de História, esses comentários diziam respeito a comparações entre governos anteriores com o período ditatorial. (Discente 4)

Ao tratar essa relação entre consciência histórica e memória, (RÜSEN, 2009, p. 78), reflete – se que a consciência histórica atua como uma possibilidade de, mediante procedimentos racionais, obter um conhecimento do que realmente aconteceu. Já a memória cabe o papel da apresentação, e à consciência histórica a representação:

> pode-se dizer que a memória apresenta‘ o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica _representa‘ o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro.

Em oposição ao Discente 1, a fundamentação de defesa dos militares, mostrou-se construída na fala do Discente 2 pela apropriação do discurso de seu pai.

> Sim, ao comentar sobre a Ditadura com meu pai, ele disse que o período foi, na

> verdade, um bom regime e, nas palavras dele, só bandido era torturado e morto. (Discente 2)

A resposta revela como algumas pessoas ainda enxergam o período ditatorial de forma positiva, especialmente em comparação com governos anteriores. Essa construção de argumentação pode nos mostrar, possíveis questionamentos, tais como: Em primeiro lugar, algumas pessoas podem ter a percepção de que a Ditadura proporcionou um ambiente de maior ordem, estabilidade e segurança pública; Em segundo lugar, a falsa ideia de combate à corrupção e à criminalidade; Para outros, o período pode ter sido associada a um sentimento de orgulho nacional e patriotismo, especialmente em um momento em que o país estava enfrentando desafios internos e externos; Além disso, ainda existe um viés ideológico bastante presente, na ideia de combate ao comunismo no Brasil; E por último, a falta de informação e /ou manipulação de informações feitas pelas instituições de propaganda governamental que colocam a Ditadura como a única solução e a melhor escolha para o nosso país.

Sob essa ótica, a defesa da Ditadura tem encontrado novos argumentos desde a eleição de Jair Bolsonaro e o surgimento, pela ultradireita, de um discurso negacionista e revisionista desse período histórico , fato que reforça naqueles que viveram o momento histórico, que para o Brasil novamente se desenvolver e resolver seus problemas, os militares devem voltar ao poder.

Interessante perceber que os negacionistas, em especial, operam de diversas maneiras: manipulam documentos com citações falsas ou parcialmente falsas, modificam o sentido original do documento a fim de se encaixar na sua cadeia argumentativa, utilizam citações que não existem, utilizam fontes não verificáveis ou fontes inexistentes. Moraes (2008) ressalta que essa manipulação e falsificação são politicamente motivadas, são intencionais e não são inocentes.

Existiram também na pesquisa estudantes, como o caso do Discente 5, que afirmou que:

> Já presenciei comentários tanto a favor quanto contra a Ditadura Civil-Militar, uns dos comentários a favor veio de um professor de História em uma aula do 9°ano, no qual ele falou que a Ditadura não havia acontecido no Brasil. Já o comentário contra, foi da minha própria tia enquanto conversava com ela sobre o assunto e está citou a censura de uma forma bastante crítica. (Discente 5)

A fala do aluno entrevistado como a existência da diversidade de opiniões sobre o assunto na sociedade brasileira. Seu relato reforça o já comentado sobre os Discentes 1, 3 e 4. O que chama mais atenção é a afirmação que um professor de História ter negado a existência da Ditadura no Brasil.

Essa negação por parte do docente citada pelo aluno, pode revelar um viés ideológico de simpatia por ideias da ultradireita, que exaltam um nacionalismo exacerbado e uma centralização de poder. Outra perspectiva envolve as abordagens revisionistas que reinterpretam eventos históricos de

maneira a minimizar ou rejeitar narrativas predominantes. Além de tudo já comentado, a negação da responsabilidade coletiva também deve ser mencionada. Nesse caso, o educador poderia negar a existência da Ditadura Civil-Militar como uma forma de evitar confrontar o papel do Estado, das Forças Armadas e de outros setores da sociedade que foram responsáveis e apoiadores da repressão e violações dos direitos humanos.

Independentemente das razões, negar a existência ou minimizar a gravidade do período militar é problemático do ponto de vista histórico e ético, pois obscurece a verdade histórica e desrespeita as vítimas da repressão e violência perpetradas durante esse período. Esses relatos ilustram a complexidade e a sensibilidade que cercam as discussões sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, evidenciando a diversidade de perspectivas e experiências em relação a esse período histórico.

A pergunta a seguir tem como foco criar um caráter hipotético e de imaginação. Solicitamos que os discentes relatassem que se eles se transformassem em professores de História, como estes construiriam seus discursos ao falar da Ditadura Civil-Militar? Será que seriam contra ou favor dos militares no poder. Seria de extrema importância que ao respondessem à questão, fosse colocado a justificativa para sua argumentação.

> Da maneira coerente à situação: Ditadura! A liberdade foi privada, a oposição perseguida. O típico autoritarismo e fascismo. (Discente 1)
>
> Abordaria de maneira imparcial, mostrando os fatos históricos existentes, como as torturas que ocorriam e o investimento por parte de grandes empresários, pois acima de tudo, como professor, devo mostrar o real a meus alunos. (Discente 2)
>
> Gostaria de explicar toda a cronologia do regime, como foi o golpe e porque foi um golpe, não uma revolução; detalhar sobre cada presidente do período e sobre o que foi feito durante cada mandato. Além disso, gostaria de fazer aulas dinâmicas, apresentando para os alunos documentários, filmes, notícias, músicas, trechos, reportagens de tudo que foi da época. (Discente 3)
>
> Caso eu fosse um professor de História, abordaria essa temática da maneira mais detalhada possível, mostrando documentos, vídeos, imagens que despertem uma sensação de imersão em meus alunos, para que eles possam imaginar com maior precisão, o que realmente foi a Ditadura Civil-Militar. Para mostrar a realidade mais próxima possível e sem omitir informações sobre qualquer ponto dentro dessa temática. (Discente 4)
>
> Abordaria a Ditadura detalhe por detalhe do que aconteceu, falando tanto do lado político quanto o social da época, por que já que infelizmente algo assim aconteceu no Brasil a melhor forma de evitar é ensinando sobre tal período mesmo que alguns livros apaguem essa parte da história por conta de influências religiosas ou de ideologias. (Discente 5)

As abordagens construídas pelos alunos são bastante interessantes e demonstram claramente como os discentes percebem a Ditadura Civil-Militar.

O Discente 1 disse:

> Da maneira coerente à situação: Ditadura! A liberdade foi privada, a oposição perseguida. O típico autoritarismo e fascismo. (Discente 1)

Seu comentário nos revela um posicionamento contrário a Ditadura. Provavelmente em sua exposição, o aluno destacaria bastante as maneiras institucionalizadas pelos militares de prática da censura e repressão política, assim como os mecanismos encontrados pela sociedade para se opor ao regime. Interessante foi a relação estabelecida com as características dos regimes fascistas, demonstrando que o aluno conhece outras estruturas de governo pelo mundo que também praticaram a retirada de direitos da sociedade. Essa proposta se relaciona diretamente com o comentário do Discente 5, ao defender uma abordagem abrangente ao tratar do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

> Abordaria a Ditadura detalhe por detalhe do que aconteceu, falando tanto do lado político quanto o social da época, por que já que infelizmente algo assim aconteceu no Brasil a melhor forma de evitar é ensinando sobre tal período mesmo que alguns livros apaguem essa parte da história por conta de influências religiosas ou de ideologias. (Discente 5)

Percebe-se em sua fala a proposta de analisar não apenas as questões políticas do regime, mas também os aspectos sociais, numa busca de tentar proporcionar aos alunos uma compreensão completa e contextualizada do período. Ao compreender os fatores sociais, os estudantes poderiam entender as mobilizações populares, as lutas dos movimentos sociais, as violações dos direitos humanos e as mudanças culturais na história do Brasil. Essa abordagem geral não apenas enriquece o entendimento dos alunos sobre o período, mas também os capacita a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise histórica, incentivando-os a questionar, refletir e formar suas próprias conclusões sobre esse momento crucial da história brasileira.

A exposição citada pelos alunos pode ser confirmada por Barros (2008, p. 209) quanto ao lugar central do professor nos processos de aprender-ensinar:

> História na escola, ao afirmar que a docência é, se queira o não, uma parte cardinal do processo de conhecer a história, salvo que não tenha seu caráter social, reduzindo o saber histórico à pura erudição. A lição de a história, e suas comunidades de aprendizagem, é uma atividade criativa e difícil que condiciona, e retroalimenta, a fase investigadora do processo de reconstrução do passado.

Observa-se o quanto é importante o papel desempenhado pelos professores no ensino da

história, não só para a transmissão de conhecimentos eruditos, como também da formação do espirito critico, reflexivo e participativo nas questões sociais do dia a dia. Nesse sentido, a docência não apenas ensina fatos históricos, mas também desempenha um papel essencial no processo de investigação e reconstrução do passado. Portanto, entender a história vai além da simples acumulação de informações; é um processo dinâmico que alimenta e é alimentado pela interação social e pelo debate crítico. Esse pensamento construído identifica - se diretamente com o relatado pelo Discente 2:

> Abordaria de maneira imparcial, mostrando os fatos históricos existentes, como as torturas que ocorriam e o investimento por parte de grandes empresários, pois acima de tudo, como professor, devo mostrar o real a meus alunos. (Discente 2)

Percebe-se que há uma ênfase nos métodos de repressão, uma característica que revela que a maior representação construída na memória dos alunos sobre o período é a da prática da violência, em suas formas e meios de se manifestar. Outro ponto , no comentário do estudante, refere-se à citação da questão dos setores economicamente importantes do Brasil. O discente deixa claro que abordaria em sua aula os principais interessados na chegada e permanência dos militares no poder, assim como seus interesses em apoiar o golpe. Essa perspectiva de análise se somaria à explicação de como denominamos o período, não mais de Regime Militar e sim de Ditadura Civil-Militar. Uma comprovação clara do envolvimento de civis no golpe e na manutenção do sistema. Interessante mencionar, que muitos dos aspectos citados, foram todos debatidos pelos docentes em sala de aula, uma demonstração clara da importância e contribuição dos professores para a formação da representação do período militar.

O comentário do Discente 3 revela uma percepção bem tradicional do ensino de História:

> Gostaria de explicar toda a cronologia do regime, como foi o golpe e porque foi um golpe, não uma revolução; detalhar sobre cada presidente do período e sobre o que foi feito durante cada mandato. Além disso, gostaria de fazer aulas dinâmicas, apresentando para os alunos documentários, filmes, notícias, músicas, trechos, reportagens de tudo que foi da época. (Discente 3)

Ao abordar essa perspectiva de ensino de História, o aluno deixa claro possuir um conhecimento linear de fatos, destacando os principais acontecimentos, datas e figuras históricas. Esse tipo de abordagem tende a enfatizar a memorização de fatos e datas, muitas vezes sem uma análise aprofundada das causas, contextos e consequências dos eventos. Além do uso de livros didáticos e aulas expositivas que caracterizam o modelo, o discente destacou o trabalho com diversos tipos de fontes (documentários, filmes, notícias, músicas, trechos, reportagens) que possam ilustrar o momento histórico trabalhado. Ao tentar mostrar que seria possível criar através da sua aula uma compreensão

sólida da cronologia e do contexto histórico como um todo, o discente pode estar acreditando ser capaz de proporcionar o surgimento de uma análise crítica sobre mais os diferentes aspectos da Ditadura.

O uso e a necessidade de diversas fontes históricas para compreender a Ditadura Civil-Militar apareceu no relato do Discente 4.

> Caso eu fosse um professor de História, abordaria essa temática da maneira mais detalhada possível, mostrando documentos, vídeos, imagens que despertem uma sensação de imersão em meus alunos, para que eles possam imaginar com maior precisão, o que realmente foi a Ditadura Civil-Militar. Para mostrar a realidade mais próxima possível e sem omitir informações sobre qualquer ponto dentro dessa temática. (Discente 4)

Segundo aluno, uma abordagem detalhada e documentada, permite uma compreensão mais profunda e próxima da realidade do que realmente foi a Ditadura. Percebemos a sugestão do estudante de usar diversos tipos de fontes (documentos, vídeos e imagens) como algo essencial para a criação da consciência histórica e crítica dos estudantes.

Podemos reunir os posicionamentos dos Discentes 3 e 4, e mostrar que com essa variedade de fontes, podemos desenvolver a formação de diversas perspectivas sobre os eventos históricos. É possível desenvolver uma maior contextualização do momento, quebrando com sistemática política e econômica tão usual dos livros didáticos. Além do fato, se dá a validação e a verificação real dos fatos acontecidos. E por último, a inclusão de vozes marginalizadas e esquecidas, os que lutaram e sofreram o peso da censura, repressão e violência que caracteriza o período. “Para que esse processo se concretize no ambiente escolar, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e interpretação das diferentes situações que circundam sua vida e se reconheça como sujeito ativo no meio onde vive” (COSTA; PINHEIRO, 2013).

Em resumo, as diferentes abordagens sugeridas pelos alunos refletem a complexidade e a sensibilidade do ensino de História sobre a Ditadura Civil-Militar, destacando a importância de uma educação histórica que promova o pensamento crítico, a reflexão e o respeito à diversidade de pontos de vista.

Continuando nossas reflexões sobre as entrevistas, buscamos nesse tópico entender a partir dos comentários dos discentes quais são as heranças e contribuições positivas e/ou negativas que são percebidas desse período para o Brasil atual.

As respostas dadas pelos discentes para a pergunta demonstram muito mais uma ideia negativa das heranças e contribuições dos militares para o Brasil durante a Ditadura. Quando se coloca o positivo deixado pela Ditadura, percebemos duas análises: a primeira que ressalta a infraestrutura, presente na fala do Discente 2:

> Uma percepção negativa do período. posso citar a Polícia Militar que, mesmo após a redemocratização, ainda se manteve, mesmo sendo a polícia da Ditadura, além de uma cultura punitiva que se mantém até hoje no país, sem contar as famílias que perderam entes queridos. De positivo, só consigo ver as obras de infraestrutura. (Discente 2)

A percepção do estudante pode estar relacionada a alguma obra de infraestrutura criada durante a Ditadura e que apresenta algum reflexo no seu modo de vida, a que se pode citar as hidrelétricas e a grandes rodovias que foram mencionadas pelo Professor 1 em seus comentários durante suas aulas. O outro ponto a ser destacado envolve a atuação, mobilização e conscientização da juventude na luta pela defesa da cidadania, da responsabilidade social e da democracia citado pelo Discente 1:

> Embora quase inexistente, a contribuição positiva foi a percepção da transformação política, os jovens construíram seu papel na formação e no fortalecimento da Democracia e, a arte se mostrou ainda mais uma fonte de propagação do progresso. Negativamente, vimos a queda de uma democracia já (quase) falida e a transformação perversa da força que deveria cobrir de proteção, os militares. (Discente 1)

Já a questão negativa foi algo presente na fala de todos os 05 entrevistados. A reflexão sobre esse ponto foi unânime em mencionar a censura, a repressão e a violência com o governo militar combateu seus opositores. Os Discentes 3 e 4 apontaram como negativo a ausência da democracia, evidenciando a censura e a violência física e psicológica como marcas do período.

> Uma herança negativa desse período é forma como a Educação Superior e o próprio Ensino Médio foram tratados pelos militares. A exaltação da Educação Básica voltada para as classes populares e o Ensino Superior para as elites. Destaco também como negativo, a violência e a tortura policial que são resquícios muito fortes da ditadura. (Discente 3)

Na argumentação do Discente 3, o ponto negativo citado refere-se ao uso da educação como mecanismo de legitimação de poder. Esse destaque dado à educação deve ser compreendido talvez por uma percepção de como a educação serviu de controle ideológico, cultural e reprodução de algumas formas de pensar durante o período. Aparece também na argumentação do aluno o entendimento que a educação brasileira apresentava dois vises de estruturação: O primeiro focava o ensino superior, sendo este destinado às camadas mais privilegiadas da sociedade, onde o discurso é reproduzir e legitimar a prática da dominação social; E o segundo, a ênfase dava-se à formação técnica e profissionalizante, legitimando exclusivamente a preparação direta para o mercado de trabalho, excluindo, os

mecanismos de acesso à cultura de maneira geral. Isso refletindo a visão da Ditadura de uma educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico. E é importante ainda analisar se dentro dessa citação do discente, poderíamos citar que o acesso à educação pelas classes menos favorecidas da sociedade não tenha contribuído para uma mobilização de estudantes e professores contra o regime militar, organizando protestos, greves e manifestações em defesa da democracia, dos direitos humanos e da liberdade acadêmica. Essa resistência desempenhou um papel importante na luta pela redemocratização do país.

> Minha percepção a respeito das heranças da Ditatura Civil-Militar para a história do Brasil é que esse período negligenciou tudo que o povo havia lutado por anos, "rasgou" o conceito de democracia e se mostrou similar a regimes totalitários que acumularam críticas pela História do mundo, a exemplo do regime fascista italiano e do nazismo alemão, com a questão da censura e tortura aos seus opositores. Por isso, para mim, esse capítulo se trata de uma verdadeira mancha na história do Brasil. (Discente 4)

O estudante 4 para deixar claro que conhece e entende algumas questões históricas gerais: o discente estabelece uma comparação entre os padrões autoritários impostos pelos respectivos governos, no Brasil, na Itália e na Alemanha; se esse compreensão existe, provavelmente o estudante conhece como os modelos surgiram, como as conseguiram permanecer por tanto tempo e que condições político-sociais proporcionaram sua queda. Entendendo sobre esses tópicos, o discente deixa transparecer a percepção do impacto na sociedade dessas estruturas de governo, e é claro, o entendimento da resistência e luta pela democracia desenvolvida nos respectivos países.

Na conclusão da análise das respostas para essa pergunta, destaca-se o comentário do Discente 5:

> Percebo uma contribuição negativa, principalmente no âmbito militar, já que muitos militares e ex-militares ainda consideram que a Ditadura não aconteceu de fato no Brasil. (Discente 5)

A análise sobre esse comportamento dos militares e ex-militares nos remete a refletir sobre quais motivos esse tipo de comportamento negacionista existe. Podemos inferir de início a visão distorcida de alguns componentes das forças armadas, sobre o processo histórico, onde os supostos aspectos positivos do regime, como a estabilidade econômica e a segurança nacional se colocam como mais importantes, enquanto que as violações dos direitos humanos são negadas ou minimizadas. Além disso, a lealdade e o corporativismo institucional fazem com que muitos militares e ex-militares não queiram admitir e aceitar os erros do passado, como fatos que podem ser prejudiciais à imagem e reputação das Forças Armadas. E por último, ainda destaco dois aspectos, o primeiro quanto ao

sentimento de culpa ou negação na participação dos atos de censura e tortura, como um ato de autopreservação psicológica, e o segundo a resistência à responsabilização pelos dados causados a tantas famílias em nome da ordem e da suposta manutenção do status quo. Reconhecer a existência da Ditadura poderia abrir espaço para processos de responsabilização e reparação por parte das vítimas e seus familiares, bem como para investigações sobre crimes cometidos durante esse período.

Essas respostas refletem uma ampla gama de percepções sobre os impactos políticos, econômicos e sociais da Ditadura Civil-Militar no Brasil, que continuam a ecoar na sociedade brasileira até os dias de hoje.

A penúltima pergunta desta entrevista nos colocou a oportunidade de entender como os discentes enxergam a atuação dos meios de comunicação e as redes sociais quando citam e analisam a temática da Ditadura Civil-Militar. Com a análise dessa questão, poderemos perceber se os alunos têm acesso ou já tiveram com Fake News propagadas por grupos políticos e econômicos que desenvolvem o negacionismo e o revisionismo histórico sobre o período.

Nas análises das respostas, começamos por observar a citação feita pelos Discentes 3 e 5 sobre o retorno da Ditadura a partir das falas do ex-presidente Jair Bolsonaro. A citação dos alunos pode nos colocar a perceber algumas questões centrais sobre os apoiadores e defensores da volta da Ditadura Civil-Militar.

> Infelizmente, de uns tempos para cá são muitas notícias de pessoas defendendo a volta da Ditadura e enaltecendo tal regime nas redes sociais, por meio de Fake News. Especialmente nos últimos 5 anos, após a eleição do presidente Jair Bolsonaro. (Discente 3)

> As redes sociais abordaram tal temática muito associada com o ex-presidente Jair Bolsonaro, caso o mesmo permanecesse na presidência, o Brasil poderia supostamente sofrer com uma nova Ditadura. (Discente 5)

Essa argumentação também está presente no comentário do Discente 4:

> Nos últimos anos, tenho percebido a ausência desse assunto em mídias e até mesmo em materiais escolares. Onde esse assunto é abordado, ele é usado como justificativa de apoio político e, consequentemente, divulgado por veículos e indivíduos que almejam a volta do período por razões políticas. (Discente 4)

Visando compreender essa postura por parte de determinados setores da sociedade, buscamos construir uma explicação para esses fatos: A primeira se coloca por uma visão autoritária de pessoas dentro do grupo bolsonarista que acreditam que uma Ditadura seria mais eficaz para lidar com problemas como a criminalidade, a corrupção e a instabilidade política do Brasil atualmente. Outra

interpretação refere-se ao descontentamento com a democracia, considerando esse tipo de governo ineficaz, corrupto ou incapaz de resolver os problemas do país. E por último, é importante destacar que alguns membros do grupo bolsonarista podem ver a Ditadura como uma maneira de reprimir e silenciar seus opositores políticos, incluindo a esquerda e movimentos sociais que criticam o governo Bolsonaro.

Na fala dos Discentes 2 e 3 , a referência às Fake News de grande relevância, já que o uso dessas informações falsas pelos meios de comunicação e pelas redes sociais podem gerar na sociedade desinformação, manipulação política e divisão social da sociedade.

> De forma mista, com o surgimento da internet, muitas pessoas sem a formação devida espalham informações falsas, as Fake News, afirmando que o período tenha sido bom para o Brasil. Mas também já vi em jornais reportagens denunciando a violência desenvolvida pelos militares na época da Ditadura. (Discente 2)

O uso de informações, pode manipular eleições, influenciar resultados políticos e estimular divisões sociais e criar conflitos entre grupos étnicos, religiosos, políticos ou sociais. Elas podem espalhar ódio, intolerância e polarização, exacerbando tensões existentes na sociedade. Além de serem responsáveis por desacreditar a mídia tradicional e minar a confiança do público em fontes de informação confiáveis. Para Santos e Santos (2013, p. 20), as redes sociais digitais alteram as escalas, "desfazem" fronteiras e são extremamente usadas, nesse meio técnico-científico-informacional, como mecanismo de poder e lutas por melhorias. É nesse sentido que talvez Castells (1999), afirme que a revolução da tecnologia da informação, juntamente com a reestruturação do capitalismo , tenham introduzido uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede.

E por último, a percepção do Discente 1, esse relatando que sempre que observa os meios de comunicação retratando a Ditadura, o período é mostrado como "cruel e terrível", na representação do estudante sobre o período.

> Acredito que os meios de comunicação em sua maioria quando citam o episódio da Ditadura tentar descreve-la como algo cruel e terrível para a História do Brasil. (Discente 1)

Estruturamos para tentar entender o que o aluno comentou, acreditando que sua citação se refere à censura, às perseguições políticas, aos métodos de tortura, a ausência de liberdade de expressão e as dezenas de mortes provocadas pelos militares no poder.

Essas respostas mostram uma diversidade de perspectivas sobre como a temática da Ditadura é tratada nos meios de comunicação e nas redes sociais, destacando tanto aspectos positivos, como o

papel crítico de certos canais, quanto desafios, como a disseminação de informações falsas e a ressurgência de discursos antidemocráticos.

Encerrando nosso roteiro de entrevistas, colocamos os discentes a refletirem sobre que argumentos e justificativas são colocados pela sociedade para defender a volta da Ditadura Civil-Militar para o Brasil. Solicitamos que seja explicitado, o que na opinião deles levou a sociedade nos últimos anos a defender a volta da Ditadura Civil-Militar.

> O crescimento de um discurso inflamado e polarizado, de petistas e bolsonaristas, principalmente, encorajou a volta da Ditadura, como uma forma de colocar o país nos eixos, no entanto esquecem o passado sombrio e sangrento daquilo que é considerado o episódio mais desumano da política nacional, e mesmo assim, discursos de fanáticos, ainda encorajam a sua volta. Impossível não comentar, como, em 2016, na época deputado, o ex-presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) exaltou, na hora de seu voto favorável ao impeachment da presidente Dilma, o nome de "Carlo Alberto Brilhante Ustra "como ele mesmo diz" o pavor de Dilma Rousseff" isso pois, Ustra foi um dos grandes responsáveis pela tortura praticada na Ditadura, e com isso, Bolsonaro reafirmou, de forma implícita, sua campanha, que, em 2018, viera a se eleger acabando com a era PT de 2002-2016, e nisso a exaltação da derrota da esquerda emergiu, novamente, a vontade de um governo militar. (Discente 1)
>
> O crescimento da extrema-direita que tenta resgatar um suposto passado glorioso do Brasil usando a Ditadura como um exemplo, já que muitos documentos ainda não podem ser acessados e muitos torturadores não sofreram punição jurídica. (Discente 2)
>
> Ignorância. Particularmente não consigo pensar em outras razões, visto que há fatos comprovados de que o período foi ruim para diversas pessoas. Talvez o conservadorismo, além do "discurso positivo" de figuras públicas apoiando tal regime. Como foi um período de censura, os crimes acabaram por serem "escondidos debaixo do tapete", acredito que isso também contribuiu para um maior desconhecimento popular atualmente. (Discente 3)
>
> As discussões políticas mudaram muito, nos últimos anos, com uma verdadeira briga de interesses entre partidos de esquerda e de direita. A competição para ter razão é grande, e sempre se busca encontrar motivos para justificar apoios políticos. A defesa da volta da Ditadura Civil-Militar, passa, na minha opinião, por uma questão de não saber conviver com opiniões e perspectivas diferentes a respeito de decisões políticas, já que isso não existia no período ditatorial. Também posso mencionar as famosas "teorias da conspiração", que buscam encontrar justificativas para dizer que esse período foi positivo na história brasileira. A sociedade está tão dividida e tão desarmônica, que alguns dizem que a solução para isso era tornar um tipo de opinião a verdade absoluta, e calar quem discorda desse ponto de vista e tem algo diferente para expressar. (Discente 4)
>
> A ideologia de alguns ex-militares que são a favor da Ditadura e de alguns "influencers" nas redes sociais que também são a favor da Ditadura, além da desinformação em relação a mesma. (Discente 5)

O crescimento de discursos inflamados e polarizados se mostra bem claro nas respostas dos

Discentes 1 e 4, especialmente quando é citado os grupos políticos ligados ao PT (Partido dos Trabalhadores) e o segmento ligado ao ex-presidente Jair Bolsonaro. Uma demonstração que o estudante exerga que a política brasileira está polarizada.

> O crescimento de um discurso inflamado e polarizado, de petistas e bolsonaristas, principalmente, encorajou a volta da Ditadura, como uma forma de colocar o país nos eixos, no entanto esquecem o passado sombrio e sangrento daquilo que é considerado o episódio mais desumano da política nacional, e mesmo assim, discursos de fanáticos, ainda encorajam a sua volta. Impossível não comentar, como, em 2016, na época deputado, o ex-presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) exaltou, na hora de seu voto favorável ao impeachment da presidente Dilma, o nome de "Carlo Alberto Brilhante Ustra "como ele mesmo diz" o pavor de Dilma Rousseff" isso pois, Ustra foi um dos grandes responsáveis pela tortura praticada na Ditadura, e com isso, Bolsonaro reafirmou, de forma implícita, sua campanha, que, em 2018, viera a se eleger acabando com a era PT de 2002-2016, e nisso a exaltação da derrota da esquerda emergiu, novamente, a vontade de um governo militar. (Discente 1)

> As discussões políticas mudaram muito nos últimos anos, com uma verdadeira briga de interesses entre partidos de esquerda e de direita. A competição para ter razão é grande, e sempre se busca encontrar motivos para justificar apoios políticos. A defesa da volta da Ditadura Civil-Militar, passa, na minha opinião, por uma questão de não saber conviver com opiniões e perspectivas diferentes a respeito de decisões políticas, já que isso não existia no período ditatorial. Também posso mencionar as famosas "teorias da conspiração", que buscam encontrar justificativas para dizer que esse período foi positivo na história brasileira. A sociedade está tão dividida e tão desarmônica, que alguns dizem que a solução para isso era tornar um tipo de opinião a verdade absoluta, e calar quem discorda desse ponto de vista e tem algo diferente para expressar. (Discente 4)

Interesante a lembrança do aluno, ao mencionar a fala durante o impeachment da presidente Dilma Rouseff , da citação ao General Ustra, um dos comendantes do DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna) em alusão à defesa dos atos de violência e tortura do período. Percebemos na opinião do aluno que é fundamental a manutenção do diálogo respeitoso e da busca por consensos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. O enfrentamento dos discursos extremados da ultradireita e a valorização do respeito e a tolerância às diferenças de opinião são fundamentais para promover a convivência pacífica e o avanço social.

A supervalorização do passado autoritário também nos dá sinais para os perigos da romantização de regimes antidemocráticos, reforçando a importância da preservação da memória histórica e da defesa dos valores democráticos. Além disso, a busca por consensos é essencial para garantir que as políticas públicas reflitam os interesses e necessidades de toda a sociedade, evitando que decisões sejam tomadas de forma unilateral e imposta a determinados segmentos. A democracia verdadeira não se limita apenas ao ato de votar, mas se estende à participação ativa e inclusiva de todos os cidadãos no processo de tomada de decisões.

Segundo o Discente 2, observa-se o crescimento da extrema-direita, ou seja, a ultradireita e uma tentativa por parte desta, de resgatar um suposto passado glorioso do Brasil, utilizando a Ditadura como principal exemplo.

> O crescimento da extrema-direita que tenta resgatar um suposto passado glorioso do Brasil usando a Ditadura como um exemplo, já que muitos documentos ainda não podem ser acessados e muitos torturadores não sofreram punição jurídica. (Discente 2)

Percebemos que quando o aluno menciona a falta de acesso aos documentos oficiais, nos transparece que segundo ele, isso contribui para que os discursos negacionistas e revisionistas da História ganhem bastante força. Nesses discursos se nega a responsabilidade e autoria de muitos os torturadores, o que propaga entre os famliares dos envolvidos, uma sensação de impunidade e um melhor conhecimento da sociedade da real realidade dos fatos ocorridos no período. Isso pode ser acrescentado no comentário do Discente 3:

> Ignorância. Particularmente não consigo pensar em outras razões, visto que há fatos comprovados de que o período foi ruim para diversas pessoas. Talvez o conservadorismo, além do "discurso positivo" de figuras públicas apoiando tal regime. Como foi um período de censura, os crimes acabaram por serem "escondidos debaixo do tapete", acredito que isso também contribuiu para um maior desconhecimento popular atualmente. (Discente 3)

Ao analisarmos o desconhecimento da população dos fatos ocorridos durante a Ditadura Civil-Militar, podemos perceber a possibilidade de repetição de erros do passado. Sem entender os abusos de poder, as violações dos direitos humanos e as consequências sociais, políticas e econômicas da Ditadura, as pessoas podem ser menos vigilantes em relação a tendências autoritárias ou ações que ameacem a democracia. Além disso, pode contribuir para a perpetuação de mitos e narrativas distorcidas sobre aquele período. Isso pode alimentar a nostalgia por regimes autoritários, desconsiderando ou minimizando os horrores e injustiças que ocorreram durante esse tempo. Sem essa compreensão sólida do passado, as discussões sobre questões contemporâneas, como direitos humanos, liberdades civis e papel do Estado na sociedade, o entendimento do período pode ser superficial e desprovido de contexto histórico real.

Em suma, o desconhecimento popular da Ditadura Civil-Militar pode comprometer a saúde da democracia, aumentar a vulnerabilidade da sociedade a abusos de poder e minar os esforços para promover a justiça, a igualdade e o respeito aos direitos humanos.

Fechamos nossa análise das entrevistas com a argumentação do Discente 5, ao falar do papel da ultradireita na utilização "Influencers" das redes sociais para propagar ideias e pregar o retorno da

Ditadura no Brasil.

> A ideologia de alguns ex-militares que são a favor da Ditadura e de alguns "influencers" nas redes sociais que também são a favor da Ditadura, além da desinformação em relação a mesma. (Discente 5)

Ao analisar essa resposta, notamos a percepção do discente tem do alcance e da visibilidade que essas personalidades públicas possuem na sociedade. Os influenciadores mobilizam seus seguidores a pensar que as opiniões promovidas são válidas e merecem ser consideradas como verdadeiras. Esses personagens das redes sociais podem ser usados para moldar e manipular a narrativa em torno da Ditadura, apresentando-a de forma distorcida e romantizada. Esse engajamento pode contribuir pra fortalecer a disseminação das ideias falsas (Fake News) e a formação de comunidades virtuais em torno delas.

Pensando nas Fake News, concordamos com FILHO (2018):

> Uma vez mais, que as Fake News em si não são uma novidade, contudo, esses recursos tecnológicos têm uma capacidade de reproduzi -las e disseminá-las jamais vistas na história.

Esse papel desempenhado pelas redes sociais evidenciam uma complexa interação de fatores políticos, ideológicos, históricos e culturais que contribuíram para a ressurgência do apoio à ditadura nos últimos anos.

A discussão sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil tem sido um ponto de partida para uma variedade de reflexões e debates entre os alunos, revelando uma ampla gama de percepções e posicionamentos em relação a esse período histórico. As respostas às perguntas levantadas fornecem insights significativos sobre como os estudantes interpretam e se relacionam com os eventos complexos e controversos que marcaram essa fase da história brasileira.

Essas reflexões não apenas ilustram a diversidade de opiniões entre os alunos, mas também destacam a importância do papel dos professores na construção de um ensino de histórico contextualizado e gerador de consciência crítica. É através desses diálogos que emergem diferentes visões sobre o legado da Ditadura, suas consequências sociais e políticas, e o impacto duradouro que ainda ressoa na sociedade brasileira. Portanto, ao explorar essas questões de maneira crítica e informada, os professores e os estudantes não apenas aprofundam seu entendimento histórico, mas também fortalecem sua capacidade de análise e engajamento cívico frente aos desafios contemporâneos.

A partir de toda essa construção de argumentação, acreditamos poder desenvolver uma série de comentários sobre o papel da BNCC e dos livros didáticos na construção das representações sobre a

Ditadura Civil-Militar. Também acreditamos poder concluir qual o papel dos docentes na transmissão e na construção das representações dos discentes sobre o período militar da Histórа do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais obtidas na pesquisa não significam a conclusão de um trabalho acadêmico, mas sim uma apresentação de novas possibilidades e visões de se analisar a temática proposta. Os múltiplos sentidos atribuídos pelos leitores e as reflexões que suscitarão ao lerem a dissertação, constituirão, para nós, o verdadeiro significado, a finalidade última desse texto.

Dessa forma, optamos por desenvolver uma sistematização de questões consideradas fundamentais para o trabalho, objetivando com isso, oferecer ao leitor a apresentação panorâmica dos resultados num viés transversal da compreensão do nosso título: “As representações presentes nas narrativas históricas escolares acerca da Ditadura Civil-Militar de 1964”. Inicialmente a partir da análise da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em seguida o que vem transcrito e sugestionado pelos manuais e livros didáticos de História. Em junção com essa parte teórica, vem a construção do saber ensinado pelo professor e o saber aprendido pelo aluno. O movimento envolveu a construção de um marco teórico, a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, e as análises do pesquisador.

Nos propomos do capítulo um a fazer uma análise da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) enquanto documento curricular oficial e obrigatório a ser seguido pelas escolas de todo o país. Primeiramente tecemos um comentário sobre a área das Ciências Humanas e posteriormente como a temática da Ditadura Civil-Militar é abordada no texto educacional.

Desde sua implementação, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) tem sido objeto de intenso debate e crítica por parte de professores e estudiosos da educação. Embora tenha como objetivo principal de unificar as diretrizes para o ensino de todas as áreas, o documento enfrenta desafios significativos que merecem ser destacados. A primeira crítica a ser destacada é a tendência à padronização excessiva dos conteúdos. Ao estabelecer competências e habilidades específicas para as áreas do conhecimento, corre-se com isso o risco de reduzir a diversidade e a riqueza do currículo, podendo desta maneira minimizar a capacidade dos docentes de adaptarem o ensino às realidades locais e aos interesses dos alunos.

Percebemos que a BNCC deve ser criticada pela forma como promove a abordagem dos conteúdos escolares. A ênfase em competências e habilidades muitas vezes desconsidera a importância do conhecimento factual e da profundidade de análise histórica e crítica. Esta postura trazida pelo

documento pode ter como consequência um ensino superficial e descontextualizado das Ciências Humanas, provocando nos estudantes somente a aplicar habilidades sem um entendimento real e concreto do contexto histórico, geográfico e principalmente sociocultural. Outro ponto observado na análise da BNCC parece demonstrar não ter havido um debate com a sociedade (professores e estudiosos da educação) sobre a importância de se tratar temas sensíveis e complexos como a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Como professor, percebo que os educadores demonstraram uma certa dificuldade em adaptar seus métodos de ensino e conteúdos programáticos às novas exigências da BNCC, especialmente em um contexto educacional já sobrecarregado e com recursos limitados que prega algo novo, mas não oferece condições para tal fato se realizar.

Por fim, da resolução de implementação da BNCC de Ciências Humanas para o Ensino Médio em 2018 até o presente momento não houve nenhuma alteração apesar das diversas críticas que já feitas e dos feedbacks dados pelos docentes. É necessário um diálogo aberto e inclusivo com todos os envolvidos no processo educacional para garantir que a BNCC cumpra sua missão de promover uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada para todos os estudantes brasileiros.

Na área das Ciências Humanas, a BNCC traz o destaque de se compreender e refletir sobre eventos históricos que moldaram a sociedade brasileira contemporânea, o problema é que as competências e habilidades propostas não garantem uma análise profunda e crítica do período da Ditadura Civil-Militar. O foco em habilidades superficiais de análise e interpretação pode desprezar a necessidade de uma compreensão sólida do contexto histórico, político e social que cercou esse período da história brasileira. Percebemos além disso, que não existe um delineamento específico das competências para as questões da Ditadura. O documento não apresenta clareza sobre os conteúdos específicos que os estudantes devem entender sobre o regime autoritário brasileiro, temas como a violação dos direitos humanos, a repressão política, a resistência popular e suas consequências não são postos como essenciais. Outro ponto percebido na BNCC é a falta de demonstração da diversidade de perspectivas e interpretações que os historiadores colocam sobre o governo militar. Fato que pode ocasionar o desconhecimento nos discentes dos diferentes pontos de vista históricos, e das análises das narrativas tanto oficiais quanto não oficiais.

Por último, deixo minha percepção que a BNCC poderia ser mais incisiva ao destacar a importância da contextualização histórica da Ditadura Civil-Militar dentro do contexto mais amplo da história do Brasil e das Américas, com isso os estudantes a entenderiam as implicações duradouras da Ditadura na sociedade brasileira contemporânea.

Seguindo a construção do texto, temos o capítulo dois. Nele estabelecemos o livro didático de maneira geral como foco de debate. Os dois livros de História escolhidos são amplamente utilizados nas escolas brasileiras, no entanto, não estão isentos de observações e críticas.

Trataremos de fazer uma análise sobre os capítulos que tratam diretamente da Ditadura Civil-Militar no Brasil A primeira percepção dos dois livros refere-se a sua abordagem didática. Seus autores oferecem uma visão geral da história mundial e brasileira, com uma narrativa excessivamente linear e simplificada dos fatos e acontecimentos. Podendo com isso, haver uma redução da complexidade dos eventos históricos, deixando de fora diferentes interpretações que podem são ser fundamentais para a compreensão crítica da história. Um segundo ponto a ser citado é a falta de atualização e inclusão de novas perspectivas historiográficas ao texto. A ausência de novos debates historiográficos e interpretações revisionistas pode limitar a relevância e a precisão das informações fornecidas aos estudantes sobre o período da Ditadura Civil-Militar. Além disso, devemos estabelecer críticas quanto à seleção e ao enfoque dos temas abordados nos dois livros, as questões políticas e econômicas são as preponderantes. Quanto à linguagem e à acessibilidade, os livros apresentam uma complexidade na linguagem e uma falta de recursos visuais e interativos podem dificultar o engajamento e a compreensão dos alunos, especialmente os mais jovens ligados às questões da internet.

No capítulo três, estabelecemos como foco o entendimento do perfil e do discurso dos professores. O foco , a princípio, era entender como o professor ali observado, compreende , elabora, desenvolve e aplica sua metodologia para tratar do assunto da Ditadura Civil-Militar. Assim como também tentar fazer uma análise de como o conteúdo é trabalhado em sala de aula, que estratégias, recursos, linguagens são estabelecidas pelos docentes.

O papel do professor de História no ensino do período da Ditadura Civil-Militar é de extrema importância, pois ele é responsável por transmitir conhecimentos, promover reflexões críticas e contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, algumas conclusões podem ser tiradas sobre o papel desses profissionais.

Os dois docentes são oriundos de universidades pública, possuindo, todos o título de mestre. Ambos são funcionários públicos há mais de uma década e que ao longo de suas carreiras sempre procuraram se capacitar para o exercício da docência. Observamos que existe por parte dos educadores uma preocupação em buscar meios que proporcionem em seus alunos o espirito crítica, a capacidade de questionar, analisar e interpretar todos os eventos históricos relacionados à Ditadura Civil-Militar. Houve em muitos momentos o incentivo a um ambiente de debate e discussão em sala de aula, onde a partir da participação dos alunos diferentes pontos de vista pudessem ser considerados e respeitados.

Os docentes demonstraram preocupação em utilizar uma diversidade de fontes, como documentos oficiais, relatos de testemunhas, obras literárias, músicas, filmes e fotografias, para enriquecer o ensino sobre a Ditadura Civil-Militar. O uso de imagens e músicas foram os principais instrumentos de diálogo com os discentes sobre momentos do período. Em especial quando se analisou a censura e a repressão aos inimigos políticos. Essa diversidade de fontes permite uma

compreensão mais abrangente e multifacetada do período.

Houve uma busca pela neutralidade e a imparcialidade na transmissão do conhecimento, garantindo uma educação histórica de qualidade e livre de distorções. Essa neutralidade me pareceu mais clara com o sentido de evitar embates ideológicos entre alunos com viés de esquerda e de direita para não fugir ao foco da aula e ao planejamento. Além disso, houve um estímulo ao engajamento cívico, ou seja, uma preocupação dos professores em despertar nos alunos o interesse pela participação cívica e política, mostrando a importância da democracia, dos direitos humanos e da defesa dos valores democráticos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária

Em suma, o professor de História desempenha um papel fundamental no ensino do período da Ditadura Civil-Militar, sendo na maioria dos momentos o responsável por criar a desenvolver as representações que seus alunos terão sobre o período. Isso sendo possível pelo estimulo a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade democrática e plural. A atuação dos docentes foi toda pautada pela ética, pela imparcialidade e pelo compromisso com uma educação histórica de qualidade.

No capítulo quatro, o centro da análise se concentrou no entendimento de como os discentes desenvolvem apropriações e representações a respeito da Ditadura Civil-Militar. Para a construção de nossa argumentação foi desenvolvida uma linha metodológica, que se iniciou com a aplicação de testes de sondagem, de realização de questionários e entrevistas semiestruturadas. Buscamos traçar a partir do corpo documental coletado um entendimento de quais apropriações e representações foram e são construídas pelos alunos.

As representações dos alunos sobre o período da Ditadura Civil-Militar refletem não apenas o conhecimento adquirido em sala de aula, mas também suas percepções individuais, influências familiares, experiências pessoais e visões de mundo. Essas representações podem variar amplamente, abrangendo desde uma compreensão superficial até análises mais críticas e profundas do regime autoritário.

Grande parte dos alunos demonstram uma consciência histórica desenvolvida e tendem a compreender a Ditadura Civil-Militar como um período de violações aos direitos humanos, de censura, de repressão e perseguição política aos opositores ao regime. Eles reconhecem a importância de estudar e compreender esse período da história brasileira para evitar a repetição de eventos semelhantes no futuro.

Os discentes demonstraram ser sensíveis às vítimas da Ditadura Civil-Militar e expressar empatia e solidariedade com aqueles que foram perseguidos, torturados e mortos pelo regime autoritário. Nota-se no discurso de alguns deles a valorização dos relatos de sobreviventes, familiares e ativistas que lutam pela memória, verdade e justiça em relação aos crimes cometidos durante esse período.

Nas entrevistas ficou claro a existência do engajamento político às questões contemporâneas no Brasil, como democracia, direitos humanos, liberdade de expressão e combate à injustiça social quando se trata da volta da Ditadura. Há para alguns uma percepção das consequências desse período histórico e reflexão sobre seu impacto na sociedade atual, principalmente dos discursos ideológicos da ultradireita.

Um número bem reduzido apresentou alguma visão distorcida do período, o que pode ser percebido como resultado de influências familiares, políticas ou midiáticas que minimizam os abusos cometidos pelo regime autoritário ou buscam justificar suas ações repressivas, criando assim narrativas simplificadas, estereotipadas ou ideologicamente tendenciosas sobre o período. Além disso, a percepção de desinteresse ou desconhecimento do período estudado foi mínima entre os alunos, mas isso pode ser resultado de lacunas na educação histórica, falta de acesso a informações ou ausência de discussões sobre o tema em seu ambiente familiar ou escolar. O que gera como resultado a dificuldade em relacionar os eventos históricos do passado com sua realidade cotidiana.

Em resumo, as representações dos alunos de História sobre o período da Ditadura Civil-Militar são variadas e multifacetadas, refletindo uma ampla gama de experiências, perspectivas e influências. O papel do educador foi fundamental nesse processo, criando um ambiente de aprendizado que estimule o pensamento crítico, a reflexão e o debate, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão complexa e contextualizada desse importante período da história brasileira.

Foi possível perceber ainda que através de todo esse processo da pesquisa em campo, que essa temática da Ditadura Civil- Militar tem despertado a atenção da grande parte destes alunos, e isso já é bom sinal, pois é notável que eles se preocupem com a política e mais que isso, se preocupem com a ideia de imaginar o Brasil sendo manipulado por forças militares e até mesmo com as decisões de um governo extremista.

Em virtude de tudo que foi mencionado, posso afirmar que a montagem e desenvolvimento desta pesquisa significou uma experiência muito importante para mim enquanto aluno de Mestrado, já que pude compreender como os documentos curricularers, os livros didáticos, os jovens das escolas públicas de Ensino Médio, bem como seus professores, se posicionam em relação a essas questões históricas e políticas da Ditadura Civil-Militar.

6. BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Paulo. **Direitos Humanos, Justiça e Reparação: Verdade e Memória como Dimensões Políticas e Pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 7.

AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido**. Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993-2000). **Dissertação (mestrado) –** Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Pearson, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PASSOS, Laurizete F. **Avaliação escolar: desafios e perspectivas.** In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 177-195.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história. **Revista metáfora educacional** – versão *on-line*, n. 9, dez./2010a. p.70-89. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>.

BABEL, Anna Maria Marques Cintra. **Educação: o quarto poder.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 25.

BALDISSERA, José Alberto. **O Livro Didático de História**: Uma Visão Crítica. Porto Alegre: EVANGRAF, 1994.

BALDISSERA, José Alberto; ROSSINI, Miriam. **Imagens do Descobrimento em Livros Didáticos de História**. In: RECKZILGEL, Ana Luíza Setti; FÉLIX, Loiva Otero (orgs). RS: 200 anos – definindo espaços na história nacional. Passo Fundo: EDIUPF, 2000, p. 383-394.

BALDISSERA, Rui e ROSSINI, Luciano. Livros didáticos de História: um guia para professores e alunos. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000. p. 383.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História.** In: **Perspectivas em Educação Histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: ARIAS NETO, J. M. (org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História.** VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo, Cortez. 2009.

_____. **Ensino de História. Fundamentos e metodos.** São Paulo, Cortez, 2011.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Metodologias Ativas: uma abordagem teórico-prática para o ensino superior.** São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 55.

BARROS, José D'Assunção. **Como escrever história: a arte da narrativa histórica.** São Paulo:

Contexto, 2019. p. 15.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf. Acessado em 22 de julho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017. Versão final.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica e Ensino de História: bases teórico-metodológicas.** In: CAINELLI, Marlene; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Campinas: Papirus, 2012. p. 513-534.

CAIMI, Flávio Luiz. **Didática e interdisciplinaridade: uma análise de currículos integrados.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 28.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e Controvérsias**. O Ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: EDIUPF, 2001.

CANABARRO, Ivo. **Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. Estudos Ibero Americanos.** v. XXXI, nº 2. Porto Alegre: PUCRS, dez/2005. p. 23 –39.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 67-119).

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **O que é um autor?** São Paulo: Editora Leitura XXI, 2011.

_____. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** *Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.*

CHOPPIN, Alain. **O Historiador e o Livro Escolar.** In: Revista História da Educação. No ASPHE/ UFPEL. Pelotas. V. 6;11. Abril, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; PINHEIRO, Letícia M. S. **A escola faz as crianças pensarem?** Porto Alegre: Mediação, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conhecimentos curriculares e do ensino.** In: VEIGA,Ilma Passos Alencastro. Lições de Didática. Campinas: Papirus, 2006, p. 57 – 74.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos de uma teoria crítica do currículo.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

DIAS, Juciele; NOGUEIRA, Luciana. **O político-ideológico na (nova) Base nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades.** *In*: **Seminário de Estudos em Análise de Discurso. O político na análise do discurso: contradição, silenciamento, resistência,** 8., 2017, Recife. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://www.sead. com.br.

DIAS-TRINDADE, Sónia; DE CARVALHO, Ana Maria. **Ensinar História: problemas, métodos, temáticas.** 3. ed. Lisboa: Escolar Editora, 2019. p. 116-117.

DONATO, Eronides Câmara. **As Narrativas dos Livros Didáticos de História e a Construção de Identidades: O papel (in)formativo da leitura.** In: **Educação em No Debate.** Ano 24, v.2, Fortaleza: EUFC, 2002, p. 75-82.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

ENDERS, Armelle. **Lês Lieux de Mémoire, dez anos depois.** Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. p. 132-137.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida.** Paris: Librairie des Méridiens, 1982.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Ensino de História: desafios e propostas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FILHO, O. F. **O que é falso sobre as fake News.** Revista USP. n. 116, p. 30-44, 2018.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas: Papirus, 2003.

Franco, M. L. P. (1997). **Ética e internet: desafios para a cidadania**. In: Ciências Sociais Hoje: Temas, Perspectivas, Problemas. 17º Congresso Internacional da Associação de Ciências Sociais. Área Temática de Sociologia Política. Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. (2015). **História e ensino: algumas questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Contexto.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **História e Ensino de História.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 125-141.

GATTI JUNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História.** Livros Didáticos e Ensino no Brasil (1970 e 1990). Bauru/SP Uberlândia/MG: EDUSC/EDUFU, 2004.

GIL, Jader Janer; EUGENIO, Marcos. **História e BNCC: uma leitura das disputas sobre o currículo.** Curitiba: Appris, 2018. p. 156.

GOODSON, Ivor F. **Estudando a vida dos professores.** Londres: Routledge, 1992.

GONZÁLES, Miguel Arroyo. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Vieira. **A interdisciplinaridade e o ensino de História: práticas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 11.

GUIMARÃES, M. C. **O ensino de história em tempos de globalização: dilemas e desafios**. In: História e Educação: Desafios Contemporâneos. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEE, Pedro. **A disciplina da história e a história da disciplina.** In: EDUCADORES DO CLIO: FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA PROFISSIONAL NO ESTUDO HISTÓRICO DE 1780 AO PRESENTE, Routledge, 2016

LÉVY, Pierre. **Cibercultura,** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Cultura: as interfaces com a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 41.

MAGALHÃES, Marcelo. **O ensino de história e os desafios da contemporaneidade.** Revista

Brasileira de História, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 153-174, 2006.

MANIERI, T. **Os Desafios da Comunicação Organizacional na era das Mídias Digitais.** In: Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Comunicação de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

MARTÍN, Jesús Izquierdo. **Disciplina e eventualidade: historiadores, conhecimento e ensino dopassado.** In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 61-73.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos. Uma tentativa de Interdisciplinaridade.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Helder. **A influência do manual didático na prática docente: um estudo sobre o processo de escolha e utilização de manuais didáticos em escolas públicas e privadas de São Paulo.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **A ação docente como construção de saberes.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIGI, Valdir; BRETANO, Luiz Felipe. **Livro Didático: escola, memória e política.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 71.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. A Base. [*S. l.*], 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum. org.br/a-base. Acesso em: 2 nov. 2016.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Base Nacional Comum Curricular: um novo caminho para a educação brasileira. São Paulo: Moderna, 2016.

NADAI, Elza. **Ensinar história: teoria e método.** Campinas: Papirus, 1993.

NEVES, Margarida de Souza. **História, Memória e Memorialística.** Esboços. Revista do PPGH. v11. Dossiê: Cidade e Memória. Florianópolis: UFSC, 2004.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. **A formação da memória: o caso brasileiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 14.

NORA, Pierre Between. **"Entre Memória e História: a problemática dos lugares"**. In: **Projeto História.** Nº 10. São Paulo: PUC, 1993. p. 07-28.

NUNES, Clarice; ANDRADE, Maria Margarida de. **Prática educativa e formação de professores de História: contribuições para a docência.** São Paulo: Contexto, 2008.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PAGÈS, Joan e FERNÁNDEZ, Antoni, **Ensino e aprendizagem do período histórico no ensino primário.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, não. 82, pág. 281-309, set.-dez. 2010.

PEREIRA, Amélia Maria. **Ensino de História e educação para a cidadania: histórias e memórias na formação de professores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 119.

PEREIRA, Regina Célia; GRAEBIN, Nádia. **Ensinar história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 175.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PRATIS, André. A importância do ensino da História. In: ____. História e Educação: textos didáticos. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 13-14.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Apresentação, Ismar de Oliveira Soares. 8. ed. rev. e atual. Salvador/BA: EDUFBA, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História na escola e o direito à memória.** São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-26.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história.** in Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideia**s. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília, DF: UNB, 2001.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética sobre a consciência moral. Traduzido Sílvia Finóquio. Proposta Educacional, Argentina, n. 7. fora. 1992.

_____. Repensando a história. Livros Berghahn, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Âmbitos do plano.** SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Santaella, L., & Lemos, R. (2010). **Redes digitais: Integração multissensorial, cibercomunicação interativa e hipermídia**. Paulus Editora.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **História & ensino de história.** 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2004. p. 30.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **O papel social da escola na formação do cidadão crítico.** In: BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2015. p. 59.

_____. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico**. In: ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA", 2., 1996, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 115-128.

Sena Júnior, M. G. (2017). **O revisionismo histórico no Brasil contemporâneo: memória, ditadura e golpe de 1964**. Editora Acadêmica.

SANTOS, V. L. C. **Formação Continuada e Ensino À Distância: um estudo de caso sobre o Proinfo Integrado em Serrinha dos Pintos (RN).** 2012. 88 f. Monografia (Licenciatura). Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

SANTOS, J, E.;SANTOS, V. L. C. **Geografia dos protestos e meio comunicacional: redes sociais digitais e manifestações populares.** In: Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife, v. 02, n. 02, 2013. p. 7-22.

SEFFNER, Fernando. **A pesquisa histórica na sala de aula: princípios, métodos e técnicas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 38.

SEFFNER, Fernando. **O Ensino de História: possibilidades e desafios.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 34.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática.** Petrópolis: Vozes, 2010. [Vários autores]. (Coleção Como bem ensinar).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Marcos. **"Tudo Que Você Consegue Ser" – Triste BNCC/História** (A versão final). Ensino em Revista, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

_____. **As representações cotidianas e as correntes de opinião.** In: MARQUES, Edmilson; et al. Representações Cotidianas, teoria e pesquisa. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SOARES, Magda. História, Sociologia e Teorias da Educação: para entender o livro didático. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 53-54.

TORRES, C. **A bíblia do marketing digital.** São Paulo: Editora Novatec, 2009.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Escola:_____

Rede:_____ Data:___/____/_____

Professor:_____

Turma:_____ Horário:_____

Duração da Aula:_____ Nº de Alunos:_____

Temática abordada:_____

Narrativas Históricas Escolares Apresentadas/ Estratégias metodológicas e Procedimentos didáticos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anotações Livres:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO 2 – SODAGEM INICIAL

Data: ___/____/____ Turma:_____

Escola: _____

Professor(a):

Aluno (a):_____

01. Você já ouviu falar da Ditadura Civil-Militar de 1964 no Brasil?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

02. O que você acha do período da Ditadura Civil-Militar de 1964 no Brasil? Explique sua resposta se é contra ou a favor.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM O DOSCENTE

Escola:_____
_____

Professor(a):_____

1. Em qual instituição você realizou sua Graduação?
2. Você fez curso de pós-graduação? Qual?
3. Há quanto tempo você atua na docência em História?
4. Quais as instituições em que você ensina? Sejam elas públicas ou privadas. Há quanto tempo trabalha nessas escolas.
5. Você considera satisfatória a contribuição que o curso de graduação trouxe para o domínio dos saberes históricos e para sua atividade docente?
6. Em caso de não satisfatória, que outros recursos você lançou mão para suprir o déficit desta formação inicial?
7. Até que ponto esses saberes contribuíram para sua atuação como professor?
8. Você participa ou participou de processos de formação continuada?
9. Em caso de reposta positiva, qual a contribuição dessas experiências formativas para sua atuação como docente?
10. Você considera que esses espaços de formação continuada têm contribuído para a aquisição de novos saberes históricos? De que forma?
11. Você tem tido oportunidade de ler livros de História? Caso sim, indique os três últimos?
12. Qual a finalidade do ensino de História (por que / para que ensinar História)?
13. Qual a finalidade do conhecimento Histórico?
14. Você tem percebido mudanças dos conteúdos historiográficos? Revisionismo e /ou negacionismo sobre determinados temas históricos. Caso sim, quais as temáticas e porque você acha isso?
15. Você tem percebido mudanças nos livros didáticos e materiais didáticos de História? No caso de uma resposta positiva, como você vê essas mudanças?
16. O que você achou do livro didático adotado para utilização na sua escola? O que você acha que levou a escola a adota-lo? (critérios)
17. Você identifica alguma orientação teórica no livro (historiográfica e pedagógica) utilizado por você na sua escola?
18. Quais autores e /ou obras são referências para você na organização do ensino de História no tange

ao trato da Ditadura Civil-Militar brasileira?

19.Como você faz para selecionar os assuntos relacionados a política, economia e cultural no que refere a Ditadura Civil-Militar?

20.Quais os procedimentos didáticos você utiliza com mais frequência quanto aborda a Ditadura Civil-Militar em sala? Porque?

21. Como você vê seus alunos (as)? Que dificuldades eles (as) apresentam na aprendizagem da Ditadura Civil-Militar? Como essas dificuldades interferem nas decisões sobre a organização do ensino dos procedimentos metodológicos a serem utilizados por você?

22.Na abordagem sobre a Ditadura Civil-Militar qual o ponto que você acha que chama mais a atenção dos alunos? Como você faz para despertar essa atenção? Como você explica essa questão para os alunos?

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM O DOSCENTE

Escola:_____

_____

_____

Professor(a):_____

1. Durante nossa observação você explicou a Ditadura Civil-Militar. Peço que você repita um pouco qual foi essa explicação.
2. Você pode fazer uma análise dessa(s) explicação(ões) ministrada(s)? O que você pensa sobre essa explicação? Porque você a utilizou? Qual a finalidade em trazê-la para a sala de aula?
3. Porque você optou pelos procedimentos didáticos (estratégias de ensino, recursos didáticos, etc...) utilizados para o trabalho com essa explicação da Ditadura Civil-Militar?
4. Você poderia identificar a qual corrente historiográfica sua explicação sobre a Ditadura Civil-Militar se encontra vinculada? Porque?
5. O que você modificaria na explicação, acrescentando ou retirando, para uma próxima vez em que essa explicação possa vir a ser utilizada em sala de aula?
6. O que você modificaria na explicação, acrescentando ou retirando, agora nesta conversa comigo, sem o objetivo de ensinar os alunos?
7. Como você prepara suas aulas hoje? Essa forma mudou com o tempo ou permanece o mesmo desde o início de sua docência? Caso sim, porque mudou? Que diferenças existem? Que recursos e linguagens mais utiliza?
8. Como você fez para avaliar se seus alunos aprenderam a explicação trabalhada em sala sobre a Ditadura Civil-Militar?
9. Você tem trabalhado com os saberes relativos à temáticas como mentalidades, cotidiano, vida privada, etc...? Caso sim, qual deles? Porque? O que mudou em sua explicação com a inserção dessas temáticas? Quais as dificuldades para trabalhar essas temáticas?
10. Você poderia falar sobre o que o curso de graduação contribuiu com a explicação sobre a temática da Ditadura Civil-Militar, trabalhada em sala?
11. Você poderia falar sobre o que espaços de formação continuada (cursos, congressos, epms, etc...)? contribuíram com a explicação sobre da Ditadura Civil-Militar, trabalhada em sala?
12. Você poderia citar algum exemplo do uso, em sala de aula, de saberes adquiridos na sua graduação? Você poderia citar algum exemplo de conteúdos históricos que você viu na graduação e que hoje você trás para suas aulas?

13.Você poderia citar algum exemplo do uso, em sala de aula, de saberes adquiridos em espaços de formação continuada (cursos, congressos, epms, etc...)? Você poderia citar algum exemplo de conteúdos históricos que você viu em cursos, congressos, epms, etc... e que hoje você trás para suas aulas?

14. A termino das explicações sobre a Ditadura Civil-Militar, quais as representações que você acredita que os alunos têm e/ou construíram sobre o período.

15. Na explicação da Ditadura Civil-Militar, você notou algum aluno defendendo o período? (Se tiver acontecido). Por que acha que isso aconteceu?

16. Para você, o estudo da Ditadura Civil-Militar pode ressignificar o nosso presente? Justifique porquê.

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Escola:_____
_____

Aluno(a):_____

1. Você considera que os militares devem tomar o poder (Presidência da República) quando eles julgarem necessário? (Marcar uma alternativa com um X)

( ) Sim

( ) Não

( ) Não tenho opinião

2. Você considera que a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964 – 1985) foi:

a) Um golpe de Estado, pois tomou o poder de um governo democrático

b) Necessário, pois os militares mantiveram a ordem e a disciplina

c) Não sei responder

3. Como você resumiria a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964 – 1985):

a) Um período injusto, violento, autoritário.

b) Um momento pacificador, necessário, democrático.

c) Não sei responder.

4. As informações/conhecimento que você possui sobre a Ditadura Civil-Militar foram adquiridas onde?

a) Família e escola.

b) Família, escola e redes sociais.

c) Escola e redes sociais.

d) Não sei responder.

5. O que te chama mais atenção na Ditadura Civil-Militar?

a) A estrutura econômica.

b) As formas de censura e repressão.

c) As manifestações culturais contra o governo.

d) Todas as alternativas anteriores.

6. Como você percebe seu professor explicando a Ditadura Civil-Militar?

a) A favor.

b) Contra.

c) Se posiciona de forma neutra.

7. Você já divulgou em suas redes sociais alguma informação sobre o período da Ditadura Civil-Militar? Você checou a veracidade da informação para saber se não era Fake News?

a) Sim e apenas repassei.

b) Sim e chequei a informação.

c) Não porque não uso redes sociais.

8.Se você fosse filho(a) de um agente da repressão ou de alguém da oposição ao regime, você defenderia ou seria contra os argumentos do seu pai/mãe?

a) Sim

b) Não

c) Não sei responder

9. O que você acha das pessoas defenderem a volta da Ditadura Civil-Militar? Você se considera contra ou a favor? Justifique.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. O que você entende dessas imagens?

Imagem A

Fonte: Foto: Evandro Teixeira - Manifestação do movimento estudantil em 21 de junho de1968, Cinelândia, RJ

Imagem B

Fonte: Charge representando o “Pau de Arará” (internet).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXO 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM OS DISCENTES

1. Como foi que você percebeu o comportamento dos seus colegas frente a temática da Ditadura Civil-Militar durante as aulas?
2. Quais os recursos que você utiliza para estudar os temas de História trabalhados pelo professor em sala de aula? Porque?
3. Durante as aulas sobre a Ditadura Civil-Militar na escola, que parte te chamou mais atenção no período.
4. Teria alguma temática especifica da Ditadura Civil-Militar que você gostaria de se aprofundar mais em seus estudos. Cite e justifique.
5. Quando você pensa na Ditadura Civil-Militar quais são os discursos, as imagens, as músicas que veem a sua mente sobre o período? Cite exemplos.
6. Em casa ou fora da escola você já presenciou algum comentário sobre a Ditadura Civil-Militar seja ele a favor ou contra. Se possível explique a situação.
7. Se você se transformasse num professor de História, como você falaria/abordaria o período da Ditadura Civil-Militar? Justifique sua resposta.
8. A partir do que você aprendeu nas aulas de História sobre a Ditadura Civil-Militar, o que você percebe como herança/contribuição positiva ou negativa desse período para o Brasil.
9. Como durante os últimos anos você percebe que os meios de comunicação e as redes sociais abordaram a temática da Ditadura Civil-Militar?
10. O que você acha que levou a sociedade nos últimos anos a defender a volta da Ditadura Civil-Militar.